IV Congreso de Educación Salesiana

Desafíos juveniles para una transformación social



P. Juan Cárdenas T., sdb
Daniel Llanos Erazo
Coordinadores

17-18-19 noviembre 2020
Modalidad virtual

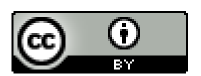




IV Congreso de educación Salesiana: desafíos juveniles para una transformación social

P. Juan Cárdenas Tapia
Daniel Llanos Erazo
(Coord.)

CÁRDENAS TAPIA, P. J., and LLANOS ERAZO, D., eds. *IV Congreso de educación Salesiana*: desafíos juveniles para una transformación social [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2021, 575 p. ISBN: 978-9978-10-596-2. https://doi.org/10.7476/9789978106785.



IV CONGRESO DE EDUCACIÓN SALESIANA

Desafíos juveniles para una transformación social

P. Juan Cárdenas Tapia, sdb
Daniel Llanos Erazo
(Coordinadores)

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN SALESIANA

Desafíos juveniles para una transformación social

17-18-19 noviembre 2020
Modalidad virtual



2021

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN SALESIANA
Desafíos juveniles para una transformación social
17-18-19 noviembre 2020. Modalidad virtual
P. Juan Cárdenas Tapia, sdb / Daniel Llanos Erazo (Coordinadores)

1ra. edición	Universidad Politécnica Salesiana 2019 Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Casilla: 2074 P.B.X.: (+593 7) 2050000 Fax: (+593 7) 4088958 e-mail: rpublicas@ups.edu.ec www.ups.edu.ec Cuenca-Ecuador
	CARRERA DE EDUCACIÓN
ISBN impreso: ISBN digital:	978-9978-10-595-5 978-9978-10-596-2
Logística:	Tatiana Jácome
Diseño, diagramación e impresión:	Editorial Universitaria Abya-Yala
Tiraje:	100 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, septiembre, 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Eje 2: Ciudadanías infanto-juveniles

Eje 3: Transformaciones pedagógicas y transformación social en un contexto de crisis global

Eje 4: Sistema preventivo y educación

Presentación

Antecedentes del IV Congreso

Hace siete años exactamente (mayo 2013), en el marco de la preparación para el bicentenario del nacimiento de Don Bosco, celebramos el I Congreso de Educación Salesiana en la ciudad de Cuenca, con el tema "La pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos" (entonces contamos con la grata presencia del P. Miguel Ángel como conferencista). En el año 2016, celebramos el II Congreso con el tema "Buenos ciudadanos y Sistema Preventivo: el futuro de la preventividad". En el año 2018, celebramos el III Congreso con el tema "El modelo pedagógico salesiano". Recuerdo que ya finalizando el Congreso nos reunimos la comisión científica y académica para definir el tema central para este IV Congreso, "El proyecto educativo: desafíos juveniles para una transformación social", centrándonos en los sujetos de la educación, entre ellos, los jóvenes. Pero jamás imaginamos que nos encontraríamos en estas especiales circunstancias de crisis sanitaria, resultante de la pandemia por COVID-19.

Contexto de crisis sanitaria y educativa

La crisis mundial, que ha tenido como protagonista al COVID-19, ha provocado cambios profundos en todos los ámbitos de la vida y de la sociedad. Centrándonos específicamente en lo educativo, esta pandemia ha puesto en cuestión nuestras formas de hacer educación, nuestros modelos educativos, nuestras prácticas, nuestra infraestructura física y tecnológica, los presupuestos epistemológicos y metodológicos. Pero tenemos que ser honestos y realistas: el COVID-19 no inventa la crisis educativa, sino que la visibiliza y la hace más aguda. El papa Benedicto XVI, ya por el año 2007, advertía de una gran "emergencia educativa" por la creciente dificultad que se encuentra en la familia, la escuela y todos los organismos que tienen fi-

nalidades educativas, para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia.

No es momento para hacer una descripción fenomenológica de la crisis. Pero, mencionemos algunos aspectos generales. Según datos de la UNESCO (2020), durante el período de aislamiento social, más de 1 100 millones de estudiantes y jóvenes en todo el mundo están afectados por el cierre de escuelas y universidades. En América Latina, 24 millones de estudiantes universitarios y 1,4 millones de docentes se han visto afectados por el cierre de las universidades. Decenas de miles de niños y adolescentes desertaron del sistema educativo en esta pandemia y ha quedado en evidencia una vez más las grandes inequidades sociales, por ejemplo, en el acceso a la tecnología y a la conectividad. Ya existen informes en los que se afirma que esta pandemia ha colocado a la educación en una suerte de retraso de al menos cinco años en aspectos de accesos, cobertura y aprendizaje.

Como en toda crisis hay también experiencias positivas. La crisis está acelerando la transición a la virtualidad, al uso de las tecnologías y la conectividad; está dando paso a la flexibilidad laboral con el teletrabajo. Los escépticos de las tecnologías y de los ambientes virtuales están siendo cada vez más optimistas de que ya no se puede hacer educación sin tecnología. Personalmente, me he convenciendo que lo que no logran las políticas educativas, las resoluciones y normativas, lo imponen las circunstancias. La mayoría de docentes habremos integrado a nuestros perfiles las competencias del uso y aplicación de las tecnologías, de las aulas virtuales, como mediación y didáctica.

Las investigaciones muestran, por un lado, preocupación por la situación experimentada en este último año y por un futuro incierto respecto a la logística, las condiciones de seguridad, los niveles del aprendizaje y el estado emocional del alumnado (quienes más han sufrido esta crisis son los adolescentes, que, en pleno proceso evolutivo, ávidos de relación, de canalizar su energía psicoafectiva, psicosocial, se han visto privados de estas experiencias socializadoras). Por otro lado, hay también esperanza porque esta situación hará más fuertes a docentes, al alumnado y a las familias ya que el sistema educativo está demostrando una capacidad de resiliencia necesaria de adaptación a las nuevas necesidades. Las circunstancias han obligado a buscar alternativas y soluciones, dando una enorme respuesta no solo al proceso académico de la mayoría de la población en edad escolar —en todo su arco—, sino también un gran aporte de contención emocional, personal y familiar en estos momentos adversos.

Lo que buscamos en este IV Congreso

Con todos los matices de esta sensibilidad histórica en este Congreso nos formularnos las preguntas: ¿Cómo soñamos el futuro de la educa-

ción? ¿Qué tipo de personas queremos formar y para qué sociedad? ¿Cuáles son los nuevos perfiles de los docentes que estimulen el protagonismo y la autoría de los jóvenes para la transformación social? Ciertamente no es fácil de responder. Sin embargo, estoy convencido que este IV Congreso de Educación Salesiana buscó contribuir al análisis crítico de los procesos educativos y formativos que se desarrollan en los diferentes espacios educativos en estos momentos de crisis sanitaria global. Reflexionamos acerca de la producción de ciudadanías infanto-juveniles que promueven prácticas de justicia social en los diferentes espacios educativos y sociales. Si una de las constantes de los modelos educativos ha sido la pasividad que mata la iniciativa, la creatividad, la imaginación, etc., el reto es hacer una opción consciente para que los jóvenes se conviertan en autores y protagonistas activos, conscientes, innovadores, disruptivos y dispuestos a ser co-constructores de la permanente transformación social.

Esta crisis por la que atravesamos, es un imperativo social y ético que nos obliga a cuestionar nuestros paradigmas, a ser flexibles, a disponernos a desaprender. A transformar la escuela (educación) en su conjunto. No podemos olvidarnos que el objetivo de la educación es que el alumno desarrolle sus propias habilidades cognitivas, para *aprender a aprender* de manera significativa; que sean capaces de prestar atención de forma sostenida y entretenida, procesar la información, interpretarla y hacerla propia. Pero, también deben desarrollar sus habilidades de convivencia en un mundo cuya constante es la diversidad, respectando la diferencia, lo diferente, al diferente. Cito a Ken Robinson, quien establece que la educación es "capacitar a los estudiantes para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos".

Debemos apostar por propuestas educativas innovadoras y vanguardistas, en donde el docente tiene que motivar a pensar, conmover y emocionar al estudiante. Y sobre todo que estimulemos el compromiso social en la comunidad. Hoy más que nunca debemos apostar por una educación del sentido —y con sentido—. En el Seminario de la Unión de los Superiores/as Generales sobre el desafío de la "reconstrucción del pacto educativo global", realizado entre el 12 y 14 de noviembre de 2020, el papa Francisco invitó a poner la mirada en tres líneas:

- La centralidad de la persona, en su "auténtico valor y dignidad […] para que los jóvenes puedan crecer y madurar, adquiriendo las capacidades y los recursos necesarios para construir juntos un futuro de justicia y de paz.
- La acogida, que supone ponerse a la escucha del otro, evitando que se cierren en su propia autorreferencialidad y para que se abran al grito que brota de la humanidad y de la creación, aprendiendo a relacionar-

se, a trabajar en grupo, a tener una actitud de empatía que rechace la cultura del descarte, a salvar la casa común, con la adopción de estilos de vida más sobrios, con principios de subsidiariedad y solidaridad y de la economía circular.
- El implicar e implicarnos, desde una mirada crítica, con capacidad para entender los problemas de la economía, la política, el crecimiento, el progreso y proponer soluciones que estén al servicio del ser humano desde una perspectiva de ecología integral.

Reinterpretar la preventividad

Al ser un congreso de educación salesiana, no podemos olvidar que necesitamos hacer una relectura del Sistema Preventivo que desde los años noventa se sintió la necesidad de una visión más madura, reflexionada y confrontada a la luz de los nuevos paradigmas culturales y pedagógicos (Viganó, 1993; Cavaglià, 1999; Chávez, 2010; Aragón, 2011). La pedagogía salesiana se adelantó crítica y visionariamente a su época y no ha perdido vigencia. Sus principios orientadores tienen hoy plena validez: la importancia de los jóvenes, la prevención de los problemas, el diálogo, la empatía, el acompañamiento, el ambiente educativo, la participación y el protagonismo juvenil, etc.

No podemos pensar y manejar el Sistema Preventivo como algo ya terminando y cerrado, pues, eso sería una grave traición al mismo fundador que conocedor del momento histórico realizó una lectura/reflexión de construcción inductiva permanente, no solo por esfuerzos personales aislados, sino como práctica comunitaria y social con los muchachos, salesianos y colaboradores. Como todo modelo educativo, también la pedagogía salesiana es el resultado de un trabajo en progreso, en continua construcción y reconfiguración, exigiendo siempre fidelidad y creatividad a los diferentes cambios socioculturales. Podemos decir que se trata de un *método abierto*, que construye *nuevas relaciones*, que cuida unos *fines educativos* y recrea un *ambiente apropiado* para estos propósitos.

Para la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador nos es grato presentar y poner en sus manos este ejemplar con varios escritos presentados como conferencias y ponencias a lo largo del IV Congreso. Estoy seguro que aprovecharemos del conocimiento y de la experiencia de los conferencistas y ponentes de modo que resulte una experiencia inquietante para nuestra tarea educativa.

P. Juan Cárdenas Tapia, PhD.
Rector de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Prólogo

Desafíos juveniles para una transformación social

Don Bosco fue un soñador (Jiménez, 1995, pp. 25-26). Algunos lo han llamado Juan Soñador. Él soñó con el sueño de Dios sobre los jóvenes, y al despertar de su sueño se hizo dos preguntas en apariencia sencillas, pero muy comprometedoras, que a la larga transformaron su vida: ¿Cómo está Dios presente en el mundo de los jóvenes, en mi tierra, en este contexto de la Revolución Industrial? ¿Cómo le gustaría estar presente en medio de ellos? Al servicio de estas dos preguntas, pero especialmente de la segunda, organizó todo un entramado de actividades, grupos, instituciones y obras (pedagogía narrativa), amasadas por un estilo educativo y por una espiritualidad única, que son expresión de su rica personalidad:

> Sacerdote, educador, "formidable hombre de acción", Don Bosco —sin ser un "pedagogo" en el sentido estricto o técnico de la palabra— es autor de escritos pedagógicos, fundador de Institutos dedicados a la educación de la juventud y promotor de válidas iniciativas educativas; estas últimas han despertado la atención de educadores y estudiosos de temas pedagógicos y los siguen despertando hoy (Prellezo, 2015, p. 329).

Es precisamente aquí donde queremos poner el énfasis. La suya fue una experiencia histórica y, por consiguiente, condicionada por las necesidades de los tiempos (Braido, 1996, p. 246; Braido, 1994). Muchas veces hemos oído decir "con los tiempos y con Don Bosco", expresión de Giuseppe Bertello (1848-1910).[1] No hay duda de que si los salesianos queremos trabajar provechosamente a favor de los hijos del pueblo, también hemos de movernos y caminar

1 Durante más de un decenio Consejero General de Escuelas y que, en un programa para las escuelas profesionales, llega a afirmar que "en estas palabras está encerrado gran parte de lo que constituye la característica del espíritu salesiano".

con el siglo, apropiarnos de lo que en él hay de bueno, es más: adelantándonos por el camino del verdadero progreso, para poder, autorizadamente y eficazmente, cumplir nuestra misión (Bertello, 1910, p. 5; Prellezo, 1997, p. 13).

Para seguir haciendo realidad el sueño de Don Bosco hay que estar atentos a los dos polos. Por un lado, seguir profundizando en el estudio del sistema educativo de Don Bosco. Por otro, acoger las demandas y necesidades del momento presente. El primero de los polos lo lleváis cultivando desde hace mucho tiempo, casi desde la fundación de la UPS (1994), pero especialmente a través de los congresos de educación salesiana que habéis organizado y en cuya cuarta edición nos encontramos.

En el I Congreso (2013), bajo el tema "La pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias, desafíos" vuestro objetivo era "evidenciar la riqueza del legado pedagógico salesiano y comprometer a los participantes, miembros y actores de la Familia Salesiana del Ecuador, a resignificar la dimensión pedagógica salesiana en cada presencia en el marco de la opción preferencial por los pobres" (p. 13). En el II Congreso (2016) afrontasteis "La preventividad como presencia pedagógica" capaz de acompañar y animar proyectos de vida juveniles o colectivos, y procurasteis explicitar las transformaciones de la experiencia ciudadana y los desafíos que implican para la propuesta pedagógica salesiana. Posteriormente, en 2018, el III Congreso llevó por título "El modelo pedagógico salesiano" en cuatro ejes (iniciativas de inclusión, innovación, formación y acompañamiento, y ciudadanía y educación). Y la experiencia culmina en este IV Congreso de Educación Salesiana, bajo el título "El proyecto educativo: desafíos juveniles para una transformación social", que ha tenido lugar del 17 al 19 de noviembre de 2020 y que se ha celebrado en gran medida de modo telemático.

Seguidamente, encontramos el otro polo, el polo de la historia, del acercamiento a la realidad presente. Para ello podemos constatar que muchos son los desafíos educativos que enfrenta el sistema universitario occidental y de América Latina:

1. Modificación de la organización.
2. Elevar los niveles de calidad en función de la globalización y de la competitividad internacional.
3. El Estado debe crear políticas que orienten la matrícula estudiantil hacia aquellas carreras que a corto y mediano plazo sean requeridas por la sociedad para su desarrollo.
4. Debe proveerse la transparencia y efectividad en el manejo administrativo de los recursos.
5. Creación de sistemas universitarios regionales y autonómicos que permitan encarar los problemas comunes, realización de enlaces entre universidad y sociedad de la región, para dar respuesta conjunta al proceso de globalización.

6. Iniciar y establecer diálogos entre las universidades y los Gobiernos de turno de cada región.
7. Establecer vínculos con los sectores productivos de la región (tanto públicos como privados) en la prestación de bienes y servicios con ciertas condiciones señaladas por las universidades.

A estos desafíos, que tienen un carácter duradero y persistente, deberíamos añadir otro más con el que no contábamos: el COVID-19, la pandemia que ha puesto en jaque al mundo globalizado. Nuestros tiempos bien pueden ser calificados de "tiempos de coronavirus". Entre la diversa literatura sobre la pandemia que han caído en mi mano, me he encontrado con uno de Marita Osés (2020), *El virus que nos cambió*, cuya propuesta es:

> Hacernos despertar y nos da la oportunidad incorporar a nuestras vidas los cambios que necesitamos, tanto a nivel personal como colectivo. ¿Nos atrevemos a materializar el mundo que soñamos, un mundo alineado con nuestra esencia, en lugar de someternos a las limitaciones que nos impone la caricatura de nosotros mismos que hemos generado desde nuestra mente? Este es el objetivo de esta reflexión: avivar en nosotros la fe en una sociedad mejor para los que vienen detrás y encender la chispa que nos lleve a actuar de maneras nuevas para empezar a construirla y disfrutarla. Para salir de la crisis, no parece buena idea utilizar la misma mentalidad que nos ha traído hasta ella (p. 16).

Enfrentemos los desafíos con creatividad renovada y salgamos al encuentro de todas las grandes posibilidades que se nos ofrecen. Este es el espíritu que anima las ponencias recogidas en esta publicación. Y preparémonos para el V Congreso de Educación Salesiana que lo celebraremos en noviembre de 2022, en donde, como bien ha manifestado el P. Juan Cárdenas, rector de la Universidad Politécnica Salesiana, en su discurso de clausura de este IV Congreso: "Reflexionaremos sobre las asociatividades juveniles como acciones educativas que, sin duda, se constituirán en el centro de los debates y tendremos la oportunidad para desarrollar la dimensión epistemológica del asociacionismo salesiano, base fundamental del Sistema Preventivo de Don Bosco".

José Luis Guzón Nestar
CES Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid)
San Pío X (Universidad Pontificia de Salamanca)

Referencias

Braido, P. (1994). *Juan Bosco, el arte de educar: escritos y testimonianzas*. Madrid: CCS.
Braido, P. (1996). *La experiencia pedagógica de Don Bosco en su devenir*, en P. Stella, *Juan Bosco en la historia de la educación*. Madrid: CCS.

Ceria, E. (1938). *San Giovanni Bosco nella vita e nelle opere*. Torino: SEI.
Jiménez, F. (1995). *Los sueños de Don Bosco*. Madrid: CCS.
Osés, M. (2020). *El virus que nos cambió*. Barcelona: Luciérnaga.
Pia Società Salesiana Di Don Bosco. (1910). *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Torino: Scuola Tipografica.
Prellezo, J.-M. (1997). *Educar con Don Bosco: ensayos de pedagogía salesiana*. Madrid: CCS.

Introducción

La pandemia producida por el SARS-CoV-2 sin duda modificó las prácticas sociales y los encuentros cotidianos que hasta el año 2020 conocíamos. La propagación del virus a nivel mundial trajo consigo una realidad impensada. El confinamiento obligatorio impuesto como medida de prevención de contagios provocó que la mayoría de actividades económicas y productivas hagan un alto al vértigo con que se desarrollaban hasta febrero de 2020.

La educación como actividad primordial del desarrollo de las sociedades mudó su accionar y rápidamente la modalidad presencial dejó su vigencia y protagonismo para iniciar un ciclo de tele-educación. La tele-docencia y el aprendizaje mediado por tecnologías se convirtieron en los axiomas de la nueva labor educativa en todos los niveles y ciclos. La educación de encuentros presenciales y de intercambios cara a cara ahora solo es posible en la medida en que las plataformas digitales y virtuales propician encuentros sincrónicos.

En este contexto pandémico y desestabilizador de lo conocido como presencialidad, la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador decidió continuar con el desafío de la reflexión académica educativa alrededor del proyecto educativo salesiano, proyecto cuyo principio fundamental es la centralidad de los/as niños/as y jóvenes, que son parte de las diferentes obras educativas. Por ello, repensar y analizar los desafíos juveniles para una transformación social en momentos de crisis global se tornó impostergable.

La disposición de continuar con la organización y ejecución del IV Congreso Educación Salesiana, sin duda fue una decisión que provocó más de una reflexión y contrapuntos al interno del Comité Científico y Organizador; sin embargo, las bases fundacionales de un proyecto educativo que nació en un contexto de crisis y transformación social —como fue el tiempo de Don Bosco en el siglo XIX—, propició impulsar y darle continuidad a una actividad académica que ahora, después de cuatro congresos, sabemos que ya es un referente a nivel local y por supuesto a nivel de las Instituciones Salesianas de Educación Superior de América y del mundo.

Esta última afirmación nos llena de beneplácito y nos impone, como universidad, un reto aún mayor en perspectiva del siguiente Congreso, a saber, que la participación de más de 680 académicas/os, profesores/as de diferentes niveles de educación (básica, bachillerato y superior), estudiantes de múltiples carreras y universidades, es un número que da cuenta de la aceptación y acogida que provoca la reflexión de la educación salesiana.

Tuvimos el privilegio de contar con diez conferencistas y 63 panelistas provenientes de cinco continentes. Sin duda esta polifonía en la reflexión académica educativa permitió contribuir al análisis crítico de los procesos educativos y formativos que se desarrollan en los diferentes espacios educativos en momentos de crisis sanitaria global.

Es importante mencionar que los trabajos que se exponen en el presente texto fueron evaluados previamente y, sobre todo, estuvieron "puestos a prueba" en los diálogos y discusiones que se realizaron durante las dos y media jornadas del evento académico. Esta precisión es importante porque las reflexiones y experiencias compartidas sin duda nos permiten profundizar la labor docente en tiempos de transformación educativa.

En este sentido, los lectores encontrarán cinco trabajos correspondientes a las conferencias magistrales y 38 escritos que fueron expuestos en los cuatro ejes que conformaron el andamiaje del evento. Los trabajos restantes y que no son parte de las memorias, fueron publicados en la *Revista Estudios Pedagógicos* (vol. 46 nº 3) en enero de 2021. Las razones que motivaron la difusión de los trabajos académicos en dos espacios diferentes se enlistan en la lógica de diversificación y promoción del conocimiento. Estamos seguros que la vía más idónea para producir un conocimiento socialmente útil y pertinente es aquel que pasa por el tamiz de la discusión colectiva, que con certeza retroalimenta las reflexiones presentadas en las distintas ponencias.

Cierro esta breve introducción, invitándoles a leer con detenimiento y vocación crítica cada uno de los textos que forman parte de las memorias del IV Congreso de Educación Salesiana. La lectura rigurosa y critica asegura que la práctica docente, sin importar el nivel en el que desarrollemos nuestra actividad, entre en tensiones, permitiendo repensar la labor educativa hacia y en beneficio de una nueva generación de jóvenes educandos y ciudadanos globales, que habitan en tiempos de confinamiento.

Daniel Llanos Erazo
Coordinador Académico del Congreso



Conferencias magistrales

El Sistema Preventivo en tiempos de crisis global y emergencia educativa

José Luis Guzón Nestar
CES Don Bosco-UCM, España

Fernando González Alonso
UPSA, España

Introducción

Hablar de educación no es fácil. Como no es fácil hablar hoy de casi nada, pero la inercia en ocasiones mantiene nuestro impulso vital. Más en concreto, podríamos hablar de "amor y pedagogía", pero no de la obra de Miguel de Unamuno (1902), ya más que centenaria, sino de un sistema educativo que ha recibido como preciosa herencia la Congregación Salesiana, la familia salesiana. Se trata del Sistema Preventivo de Don Bosco (DB), con características afines en otras congregaciones, como la "pedagogía de la presencia" de la pedagogía preventiva de los maristas (Moral, 1983) o la disciplina preventiva de San Juan Bautista de La Salle en las escuelas cristianas (Lauraire, 2006). Don Bosco siempre creyó que la pedagogía está atravesada por el amor o como él decía: "Que educar es cosa del corazón" (MB XVI, p. 447; MBe XVI, p. 373, Braido, 1992, p. 340).

Don Bosco fue un sacerdote educador. No un educador sacerdote, sino un sacerdote que vio que la mejor manera de poder ayudar a los jóvenes de su tiempo era a través de la educación, y por eso puso en pie una compleja red de instituciones conducentes a desarrollar, a promocionar y a ayudar a los adolescentes y jóvenes de su tiempo. De esta manera, podemos escuchar al propio Don Bosco: "Trabajar para lograr una juventud bien educada ya que la razón, la religión, la historia y la experiencia demuestran que la sociedad religiosa y civil será buena o mala, según sea buena o mala la juventud".

En el año centenario de la muerte de Don Bosco el papa Juan Pablo II nos animaba a seguir trabajando en esta perspectiva y, sobre todo, a valorar la función educativa:

> Quizás nunca como hoy, educar se ha vuelto un imperativo vital y social al mismo tiempo que incluye una toma de posición y una decidida voluntad para formar hombres maduros. Quizás, nunca como hoy, el mundo necesita individuos, familias y comunidades que hagan de la educación, la propia razón de existir y se dediquen a ella como finalidad prioritaria, a la cual entregar sin reserva todas sus energías […]. Ser educadores comporta una verdadera y propia elección de vida (Juan Pablo II, 1988).

De las citas precedentes podemos sacar algunas conclusiones provisionales: el Sistema Preventivo de Don Bosco puede ser todavía válido en la actualidad. Es lo que se trata de demostrar. En segundo lugar, es necesario valorar la función educativa, precisamente hoy que la educación vive momentos difíciles. En tercer lugar, he caracterizado la pedagogía de Don Bosco con tres categorías que son fruto de la relectura actual de su sistema: una pedagogía de la alianza, de la confianza y del compromiso. Este es el título de la conferencia. Pero vayamos por partes.

La educación como problema

En primer lugar, caemos en la cuenta de que el problema número uno que tiene hoy nuestra sociedad es el de la educación. Esta fue ya la intuición de don Bosco, en su siglo. Recordemos las palabras que él dijo en París, durante su viaje de 1883: "No tardéis en ocuparos de los jóvenes, si no queréis que ellos se apresuren a ocuparse de vosotros". Asimismo, dice González de Cardedal (2004), en *Educación y educadores*:

> En Europa todos enseñamos, pero pocos se atreven a educar, a proponer verdad, enunciar valores, ofrecer ideales de vida personal y proyectos de existencia comunitaria, que vayan más allá de la economía y de la política. En ese vacío se incuban la tentación de la violencia, el fundamentalismo y la huida a los sucedáneos de la felicidad (drogas, nacionalismos, ídolos nuevos, marginalidad delictiva…) (González de Cardedal, 2004; *cf*. Díaz, 1983).

El problema de la educación se circunscribe hoy a áreas como la interculturalidad (Alonso, 2007, Pérez-Paredes, 2016); la atención a la diversidad (Martxueta, y Etxeberría, 2014); la inclusión educativa (Durán y Giné, 2011); la educación en valores (Alonso y Nestar, 2017); el acceso, competencia digital y uso adecuado de las TIC (Vargas, 2015; Hernández, 2017); el maltrato escolar y contra la convivencia (Litago *et al*., 2020); la innovación y la investigación en educación (Roig-Vila *et al*., 2016, Palma Ruiz, 2019); las políticas educativas, el currículo escolar y la calidad (García

Colina, 2018); la educación en el contexto familiar (Epstein, 2018) y el reto educativo frente al coronavirus (Sanz *et al*., 2020). Todas requieren especial atención, reflexión y respuestas favorables y urgentes.

Las dificultades en concreto son muy diversas y a distintos niveles: en el hogar, el padre y la madre a menudo no se ponen de acuerdo sobre la oportunidad de usar con sus hijos ciertas sanciones, o de llevarlos o no a un colegio religioso; en la escuela, no todos los maestros comparten el mismo ideario educativo; esos maestros se quejan, a menudo, de que las pautas educativas que ellos creen convenientes, no son las que se estilan en muchas familias; esos mismos maestros, a veces, juzgan inoportunas o nefastas ciertas nuevas directivas introducidas en el sistema educativo; y, por si todo esto fuera poco, a nivel teórico unos pedagogos defienden lo que otros condenan, y esto en una dialéctica histórica que se asemeja a la de los filósofos, donde se van sucediendo unas a otras las diversas doctrinas, aun las más inverosímiles, pareciendo imposible llegar a la "verdad objetiva" de la norma de una buena educación.

El problema está no solo en determinar sus fines, sino también sus medios. Lo que unos tienen por algo evidente otros lo critican, lo niegan y lo sustituyen por lo contrario. Por ejemplo, a comienzos del siglo XX, Durkheim sentaba como principio de educación la necesidad de que el educando se adaptara a las normas sociales (entre ellas la del trabajo), afirmando que la sociedad debía obligarlo a ello, para lo cual la escuela —que era la agencia de esta "socialización"— debía contar con la "autoridad" del maestro, el cual se serviría también de los castigos. Pero en la misma época, el "movimiento de la escuela nueva" surgía con gran empuje y sus epígonos (Bovet, Montessori y Decroly) proclamaban el principio de la espontaneidad y libertad del niño como condiciones para que en este pudiera realizarse un "autodesarrollo" perfecto y seguro. Un par de décadas después, la pedagogía marxista (haciéndose eco de la pedagogía socialista clásica y sirviendo de modelo a las pedagogías comunistas que imperarían en la cuarta parte del mundo durante medio siglo), volvían a las pautas pedagógicas de Durkheim, pero cargando aún más las tintas. Y, simultáneamente, la escuela de Summerhill, en el Reino Unido, proclamaba que niños y adolescentes no han de trabajar ni estudiar forzosamente, sino jugar y seguir sus impulsos en un ambiente de libertad y no adoctrinamiento, que les evite cualquier represión personal.

Como se ve, el desconcierto teórico, en educación, es bastante considerable. Lo es, ya se comprende, a nivel ideológico (pues, como decíamos, la filosofía de la educación sigue la andadura zigzagueante y sinuosa de la filosofía en general). Pero lo es también a nivel técnico y científico, lo cual ya resulta un poco más extraño, dado que la ciencia se distingue de la filosofía por su aspiración a formular unas tesis comprobadas, objetivas y seguras. Ahora bien, como la pedagogía se apoya en las ciencias humanas (psicología, sociología, antropología), estas tienen también sus problemas episte-

mológicos y metodológicos, que se proyectan en la pedagogía. Así, no es extraño que la teoría del aprendizaje humano zozobre en sus presupuestos y afirmaciones y que, por consiguiente, la didáctica se pierda entre modelos explicativos, nuevas metodologías, recursos y técnicas innovadoras, y teorías de la comunicación; y que la organización escolar divague en observaciones y experimentos para determinar el currículo escolar más eficiente, los espacios más acogedores y educativos, los sistemas educativos de los países introduzcan unas innovaciones que, a la postre, defraudan las esperanzas que se habían puesto en ellos.

Como vemos, la educación anda a la deriva en un mar de problemas" (Quintana Cabanas, 2007, pp. 13-15). Pero si tuviéramos que destacar tal vez los tres más sangrantes, los tres que ahora mismo están dificultando la marcha hacia delante de la educación, podríamos decir que hoy asistimos a una triple crisis en nuestra sociedad (Petitcler, 2005):

- La crisis de autoridad, que hace difícil la formación y la transmisión de los valores.
- La crisis del sentido de futuro, que dificulta la planificación.
- La crisis de socialización, que se traduce en crecientes dificultades al ponerse en relación con la ley.

Nos detenemos brevemente en cada una de estas crisis, que comprometen gravemente la actuación del proceso educativo y que tiene consecuencias mucho más serias y decisivas para los jóvenes, especialmente aquellos en dificultad.

La crisis de autoridad

Muchos padresy profesores se lamentan así: "Ya no hay autoridad". El problema se agrava más cuando el muchacho crece y entra en la adolescencia. El ejercicio de la autoridad llega en aquella edad a ser particularmente delicado. Pero ¿existe de verdad el problema de ejercer la autoridad? ¿No sabemos cómo hacerlo?

Ha sido necesario aprobar leyes de autoridad del profesorado en algunas comunidades autónomas, para restituir la autoridad perdida del docente y solventar de alguna forma la crisis.

La autoridad se basa de modo muy particular en la credibilidad de aquel que la ejerce. He aquí por qué hoy es dificilísimo ser profesor, o ser trabajador social. La implicación personal debe ser ahora más intensa, dado que el movimiento de profesionalización que ha sostenido estas actividades en los últimos decenios, ha sido considerado como sinónimo de "no comprometido".

Probablemente, hoy quizás se trate más de una crisis de credibilidad de las personas que de una crisis de autoridad. Para que un adulto sea

competente en las relaciones con los jóvenes, es necesario ante todo que sea creíble. Esta falta de credibilidad toca tres lugares particularmente educadores, que son: la familia, la escuela, la comunidad ciudadana.

La crisis de sentido de futuro

La segunda crisis que perturba gravemente la actuación del proceso educativo es la dificultad de proyectarse hacia el futuro. No se sabe qué hacer para animar a los chicos/as respecto al futuro. Cuando se pregunta sobre este tema a un preadolescente, las primeras ideas que él asocia al mañana son de miedo: al desempleo, al terrorismo, miedo a sí mismo en el fondo también; o incluso, una total pasividad ante tales cuestiones.

Es moneda común entre profesores/as hablar hoy de la pérdida del sentido del esfuerzo, sobre todo entre los jóvenes. Si hablamos con compañeros nuestros que viven en zonas marítimas, algunos jóvenes llegan a plantear con toda facilidad la salida de la delincuencia: "¿para qué estudiar si con una noche o un par de noches que arriesgue en el mar (antes con el contrabando de tabaco, ahora con la droga) gano más que usted en un mes?", o una versión también muy actual: algunos jóvenes, hijos de padres inmigrantes en España, reciben en su país 300 o 400 dólares, que son un buen sueldo en su país y no se implican en un trabajo estable, sino que viven de las rentas. Se impone el esfuerzo con sentido, que se hace para conseguir el objetivo que nos hemos señalado. ¿Y la mayor dificultad para los jóvenes de hoy no consiste quizá en la imposibilidad de ponerse objetivos adecuados, porque esto presupone la capacidad de proyectarse en el futuro? Crisis de sentido de futuro.

La crisis de socialización

La familia de hoy, con frecuencia más pequeña que la de ayer, funciona cada vez menos como institución social primaria, en la cual se aprenden las reglas elementales para vivir juntos, pero se pone como lugar/base en la que se pueden expresar los propios deseos.

La Iglesia para muchos es una institución del pasado y no participan en ella o lo hacen tan puntualmente que su relación no puede denominarse participación. Como consecuencia no socializa, no prepara para el compromiso.

También la ciudad está muy cambiada, cualquiera que sea el ámbito desde el que la observemos. Con la creciente afirmación del individualismo, que caracteriza el desarrollo de nuestra sociedad en estos últimos años, el ciudadano medio no se siente implicado en la educación de los jóvenes que no están unidos a él. "No es mi hijo, el problema no me atañe". Recordemos lo que sucedía en nuestra infancia y que sucede en algunos luga-

res del mundo rural y de sociedades menos "avanzadas". Si cometíamos un error en la vía pública, sabíamos que en casa se sabría enseguida: "¿Sabes lo que ha hecho tu hijo?" decían a nuestros padres los vecinos. Y el temor de que lo supieran era una vía más de prevención.

Hoy la convivencia ciudadana no funciona así. Cuando el chico infringe una regla, se bromea, si es pequeño. Cuando es mayor, se tiene miedo. Se asiste hoy en el espacio público, a un verdadero déficit de ciudadanía. Crisis de socialización, déficit de ciudadanía.

En este panorama, juega un papel prioritario las TIC con los recursos telemáticos al alcance de la mano de todos, siendo los menores y los jóvenes, usuarios destacados. Una de las finalidades en el uso de estos medios es favorecer la comunicación y, por tanto, acercar personas y pretender la socialización virtual. En muchos casos, el uso frecuente, inadecuado, anónimo y gratuito, no normaliza la socialización, como sabemos por muchos estudios (Del Barrio, 2016; Ballesteros y Mata, 2017), sino que aumenta la crisis, añadiendo nuevos indicadores al problema (Aparicio, 2019).

Ya tenemos los tres problemas individuados: crisis de autoridad (o de credibilidad), crisis de sentido de futuro, crisis de socialización. Cualquier sistema pedagógico que se precie, ha de afrontar con rigor estas tres dimensiones importantes del ser humano. Creemos que el Sistema Educativo de Don Bosco resiste dicha confrontación. Veámoslo.

La educación como solución

Todo comenzó con un encuentro

Son emblemáticas las palabras de Edward Schillebeeckx en Cristo y los cristianos:

> Todo comenzó con un encuentro. Unos hombres —judíos de lengua aramea y quizá también griega— entraron en contacto con Jesús de Nazaret y se quedaron con él. Aquel encuentro y todo lo sucedido en la vida y en torno a la muerte de Jesús hicieron que su vida adquiriera sentido nuevo y un nuevo significado. Se sintieron renovados y comprendidos, y esta nueva identidad personal se tradujo en una solidaridad análoga con los demás, con el prójimo. El cambio de rumbo de sus vidas fue fruto de su encuentro con Jesús [...]. No fue un resultado de su iniciativa personal, sino algo que les sobrevino desde fuera (Schillebeeckx, 1982, p. 13).

También en el comienzo de la obra educativa salesiana hubo muchos encuentros (Russo, 2007). Juan Bosco se encontró con el Señor muy temprano en su vida, pero hay otro encuentro que fue emblemático en lo

que refiere a su opción por los jóvenes más pobres, el encuentro con Bartolomé Garelli:

Sacristán (*enfadado*): ¡Hay que ver, día de la Inmaculada y la sacristía guarrísima! Estoy ya cansado de barrer. *Mira a un rincón y ve a un chiquillo. Se dirige a él con mucha mala leche*. ¡Oye, tú! Ven aquí a ayudar para la misa.

Garelli (*asustado y avergonzado*): No sé.

Sacristán: Pues entonces largo de aquí, inútil. *Le persigue a escobazos mientras el chico corre. Don Bosco entra corriendo preocupado y asombrado por el comportamiento del sacristán*.

Juan (*medio gritando y medio enfadado*): Pero ¿qué hace usted? ¿Por qué le pega?

Sacristán: Si no sabe ayudar a misa ¿a qué viene aquí?

Juan: Ha hecho muy mal. Vaya a por el chico, que es amigo mío y tengo que hablar con él. *Sale el sacristán y vuelve con el chico asustadísimo. Se quedan Juan y Garelli. El sacristán hace mutis por el foro*.

Juan (*amablemente*): Amigo, ¿cómo te llamas?

Garelli (*tímido*): Bartolomé Garelli.

Juan: ¿De qué pueblo eres?

Garelli: De Asti.

Juan: ¿Qué oficio tienes?

Garelli: Albañil, pero aquí soy nuevo y no me contrata nadie.

Juan: ¿Viven tus padres?

Garelli: No, soy huérfano.

Juan: ¿Cuántos años tienes?

Garelli: Dieciséis.

Juan: ¿Sabes leer y escribir?

Garelli: No.

Juan: ¿Sabes cantar?

Garelli: No.

Juan: ¿Sabes silbar?

Garelli (*riendo*): Sí, eso sí que sé.

Juan: ¿Y qué es lo que te preocupa?

Garelli: Pues que nadie me contrata porque soy un ignorante y como no voy mucho por la Iglesia nadie se fía de mí. Y paso de ir por la Iglesia porque ahí solo van críos, y yo soy mayor y me da vergüenza.

Juan: ¿Vendrías si yo te ayudara?

Garelli: Si nadie me pega, sí.

Juan: Tranquilo, eres mi amigo y nadie te pegará aquí. ¿Quieres que empecemos ahora mismo?

Garelli: ¡Con mucho gusto!

Juan: Pues empezaremos rezando un Ave María y seguiremos la semana que viene. Pero no vuelvas solo. Ven con todos tus amigos.

En este encuentro con Bartolomé Garelli podemos hallar compendiados los grandes elementos del sistema educativo de Don Bosco, pero de un modo especial, los tres de los que venimos hablando: la alianza, la confianza y el compromiso.

La alianza

En un mundo marcado por la dificultad de vivir en compañía de jóvenes y de establecer una adecuada relación intergeneracional, Don Bosco anuncia una pedagogía de la alianza. No se trata de hacer "por", sino "con" el joven, considerado no como simple destinatario, sino como coprotagonista de la acción educativa. "Sin vuestra ayuda no puedo hacer nada" dice en ocasiones. "Es necesario que nos pongamos de acuerdo" repite con frecuencia. Estas fórmulas sonaban en las buenas noches de Don Bosco.

Para establecer esta relación de confianza con el joven se necesita un buen posicionamiento de parte del educador. Debe estar muy cercano para no ser indiferente, y suficientemente distante para no resultar avasallador.

Traigo al recuerdo una página muy bella de nuestro parlamentarismo, protagonizada por un salesiano, Rodolfo Fierro Torres, un estilista, un hombre culto, pero sobre todo un hombre con un corazón pastoral como el de Don Bosco. Corría el 13 de junio del año 1911, José Canalejas y Méndez primer ministro liberal quería suprimir las sociedades religiosas. Es lo que se denomina "la ley del candado". La intervención de este colombiano afincado en España, que fue Don Rodolfo Fierro Torres, fue capaz de cambiar la orientación del voto del parlamento, a punto de sentenciar la supresión.

¿De qué les habló? Les habló de pedagogía, pero de una pedagogía hecha realidad, de la sencillez del trabajo educativo-pastoral en una obra salesiana. Entresaco algunos párrafos:

> Pero si no queréis reconocer el heroísmo y la abnegación, reconoced por lo menos la naturaleza humana; esa es igualmente digna en el que gasta levita y en el que cubre su cuerpo con un sayal ó una sotana. (Aprovación).
>
> La Sociedad Salesiana
>
> Mas no vengo á combatir, vengo á hablar de la Sociedad Salesiana. Me permitirán los muy dignos representantes de las comunidades aquí presentes, que en mi informe no hable de ellas; me adhiero a lo que han dicho y dirán de sus glorias. Ellas tienen en su abono su espléndido pasado, y vienen aquí cargadas con los laureles de la historia: su nombre solo constituye ya su apología. Los mismos gobernantes que traen aquí el proyecto, conocen esas glorias y saben esos hechos. Nosotros somos de ayer y trabajamos modesta, obscuramente. Y vosotros, señores de la comisión, vosotros me permitiréis entrar en detalles y deciros lo que somos y lo que hacemos los salesianos. (En la mesa señales de aprobación).
>
> Vengo á exponer sencillamente, á informar, á invitaros á que os informéis personalmente visitando nuestras casas. Puesto que casi carecemos de historia; vosotros no nos conocéis aún, y es mi deber, ya que vuestra benevolencia me lo permite, deciros quiénes somos.
>
> No pretendo forzar vuestra conciencia, ni inclinaros en lo más mínimo. Después de informar, no haré sino abandonar la obra Salesiana en vuestras manos, entregarla á vuestro patriotismo.
>
> Somos los Salesianos una Asociación de seres humanos que nos reunimos con fines exclusivamente humanitarios y caritativos. Nuestra misión, la que creemos, nos ha confiado la Providencia, es la elevación material, intelectual y moral de las clases populares. Nosotros, y lo confieso con orgullo, nosotros vamos de preferencia á esas clases que muchos de vosotros mismos llamáis bajos fondos sociales.
>
> Don Bosco genio y poeta
>
> El hombre á quien debernos la existencia no es tan solo un filántropo. Juan Bosco, en opinión de católicos y no católicos, fue un genio. Y como los genios tienen mucho de poetas y los poetas andan buscando armonías, Juan Bosco soñó con armonías sociales; él obtuvo las primeras, nos enseñó á lograrlas, y por misión nos encargó establecerlas en el mundo entero; como fue también profeta, Juan Bosco se adelantó á su tiempo, á lo menos medio siglo. Previó las gigantescas luchas de la llamada cuestión social y les aplicó, preventivamente, el remedio que creyó oportuno.

> Los Salesianos, por expresa voluntad del fundador, no nos entrometemos en la política. Y os diré la razón. En nuestras casas admitimos sin distinción á todos los hijos del pueblo, y entre los hijos del pueblo los hay republicanos, radicales, demócratas, liberales, conservadores, carlistas, integristas, etc., etc. Y medrados estábamos si fuéramos á revolver ese avispero que denominan política. (Risas y aprobación) (Fierro Torres, 1911, pp. 132-134).

El arte de educar consiste esencialmente en encontrar este punto entre lo que puede consistir en una buena distancia y una buena proximidad. Una gran dificultad en el campo educativo (he aquí por qué esto me parece mucho más arte que ciencia), es este punto de buena distancia y de aceptable proximidad para relacionarse de un modo aceptable con los jóvenes, aunque también ellos tienen un papel importante en la consecución de este objetivo.

La confianza

Sin confianza no hay educación. Este es el principio base de la educación según Don Bosco. Solamente la instauración de esta relación de confianza entre los jóvenes y el educador permite fundar la autoridad de este último. ¿Cómo instaurar esta relación de confianza? Don Bosco no proclama ninguna técnica educativa, se limita a "responder" a través de la *amorevolezza*. Él es uno de esos educadores que en el siglo XIX, después de todas las corrientes pedagógicas hiperracionalistas del siglo de las luces, ha rehabilitado la esfera afectiva en la relación educativa. La afectividad está presente en toda relación humana. Entonces, más que negarla, en la relación educativa, él aconseja al educador, cuidarla para poder injertar la confianza. "Sin amorevolezza no se puede tener confianza. Sin confianza no hay educación".

Marcelino Champagnat, otro gran educador francés, decía al respecto a sus discípulos que: "Para educar a los niños, hay que amarlos, y amarlos a todos por igual. Amar a los niños es entregarse totalmente a su educación, [...] es tener en cuenta que el niño es un ser débil, que necesita ser tratado con bondad, caridad y comprensión y ser instruido y formado con infinita paciencia" (Furet, 1990 en Vida, p. 550), porque "la educación es sobre todo obra del corazón" (Frères Maristes, 1853, cap. 12).

Pestalozzi, ya decía que "la educación es un acto de amor [...] no, yo no quiero forjar mentes matemáticas, yo quiero educar la humanidad, y esta educación no puede derivar más que del amor" (Pestalozzi, 1982). Esta expresión es, hoy como ayer, la mejor síntesis del pensamiento educativo de Don Bosco. Ver en el joven al mismo tiempo al muchacho que ahora es y al adulto que está llamado a ser. Tal es la mirada que Don Bosco le dirige.

Desarrollar un proyecto que tome verdaderamente en consideración al chico: su realidad actual y su potencialidad como adulto, quiere decir "confortarlo" y "responsabilizarlo". La característica de la institución salesiana se coloca en la sana articulación entre estas dos líneas fuerza.

Asegurar es saber expresar el carácter incondicional del amor que nos une al joven. Es también garantizar un conjunto de reglas. Asegurar es finalmente ayudar al joven a memorizar el éxito.

El drama de muchos jóvenes que huyen de la escuela, es que la institución escolar les enseña a memorizar, a verbalizar, a interiorizar solo la decepción, les resulta decepcionante. Esto engendra la pérdida de confianza en sí mismo y la pérdida de la autoestima genera decepción.

No se puede romper una espiral semejante si no es incitando al éxito: es necesario apoyarse siempre en la capacidad del joven, apuntar a lo que él sabe hacer, invitándolo a progresar. Y desde aquí proyectar el futuro.

El compromiso

Es necesario establecer una alianza con el joven, también con el grupo, como una oportunidad en vista del proceso de socialización. Con frecuencia no se reflexiona sobre la alianza de grupo. El educador tiene la tendencia a apreciar la clase como una suma de relaciones individuales, mientras que se puede y se debe hacer jugar la interactividad de los miembros del grupo. El nuevo paradigma sistémico de las ciencias de la educación nos invita a ver el conjunto, a estar atentos al conjunto.

Don Bosco, con sus innegables talentos relacionales (de comediante podríamos decir en un plan más sencillo), sabía cómo hacer del grupo un aliado. Y sabía ver en esto no un peso, más bien una oportunidad para el desarrollo de la responsabilidad de las relaciones interpersonales. Pensamos en particular en las compañías. Lo grupal es muy importante, sigue siendo muy importante. Es necesario educar para ser capaz de trabajar en grupo y es necesario ver en qué medida se puede transformar la realidad social.

Otros elementos del Sistema Preventivo de Don Bosco: atención preventiva

La idea de prevención se afirmó a lo largo del siglo XIX en diversos sectores de la cultura y de la vida cotidiana: en las opciones políticas, en la promoción de iniciativas religiosas y escolares, en el terreno penal, en la aplicación de los descubrimientos médicos, en la búsqueda de una solución para el vasto fenómeno del pauperismo y de la mendicidad. Pero dicha idea se hizo más vigorosa en el campo social y en el ámbito de la educación (Prellezo, 2004, pp. 52 ss.).

Son dos orientaciones que marcaron hondamente la experiencia de Don Bosco. Su atención preventiva socio-asistencial (en el sentido literal del término: garantizar a sus jóvenes protección física, seguridad, salud, comida, vestido, preparación) se colocó —y de manera cada vez más explícita y consecuente— en un horizonte pedagógico.

Sobre este último aspecto, hay que hacer algunas precisiones. Aunque vivió en sintonía con el clima cultural de su tiempo, Don Bosco no tuvo la concepción marcadamente defensiva de la prevención, asumida entonces por algunos sectores conservadores. Habla, también él, con frecuencia de "huir de los peligros", pero advierte que la finalidad de su obra consiste en evitar las causas que facilitan, favorecen o generan las situaciones peligrosas y los errores graves. En sus visitas a las cárceles, observa que del abandono y falta de instrucción y trabajo de los jóvenes inmigrantes "nacen muchos vicios"; constata que la permanencia en los "lugares de castigo" no produce mejoría alguna. Pensando en esos jóvenes, adopta estructuras abiertas y flexibles: los oratorios festivos.

Los tres pilares del sistema: razón, religión y amor

En primer lugar, la razón, es un elemento importante del trinomio. El educador que vive en sintonía con DB cree que la razón es un don de Dios y es, gracias a ella, como se pueden descubrir los valores del bien, fijar los objetivos que queremos obtener, y encontrar los medios y la manera de realizarlos.

La razón tiene que ser más fuerte que la imposición, que la aceptación indiscutible de la orden. A la razón y a lo racional (que se vuelve fácilmente sentido común, sano realismo, auténtico respeto de las personas) se une la capacidad del educador de adaptarse a los diversos ambientes y situaciones en las que se encuentra al trabajar, de prestar una atención particular a cada uno de los jóvenes, de convivir con sus problemas, de saber esperar todo el tiempo necesario, de superar los malentendidos, no ser prevenido, de no ser desconfiado y de no tener terror.

Una razón que debe tener en cuenta que los jóvenes aman el tiempo libre, el juego, la música, el teatro, pasear, estar con el grupo de amigos, la play station, el móvil… DB afirmaba que amar lo que aman los jóvenes para que los jóvenes amen lo que amamos nosotros. Y entonces cómo no recordar el amplio espacio y la importancia que DB daba al momento del recreo, al deporte, a la música, al teatro, al patio, a la experiencia de grupo.

Una razón que tiene en cuenta que el trabajo educativo exige libertad; sin ella no hay educación. Don Bosco tiene un concepto práctico y realista de la libertad. Libertad que no es capricho, ni hacer lo que se quiere siendo esclavos del propio sentir, que no es emotividad, ni gusto, ni

humor del momento, sino posibilidad y deber: la posibilidad como raíz de la libertad, deber como actuación de esta. El joven es libre cuando es capaz de cumplir el propio deber en la normalidad, cuando es valiente, cuando sabe prohibirse lo que es malo, es decir, cuando es capaz de pensar con la propia cabeza y de actuar con responsabilidad. Se trata de hacer crecer a los jóvenes desde su interior, haciendo hincapié en la libertad interior, contrastando los condicionamientos ambientales, la inclinación de las pasiones, los formalismos exteriores, preparándolos para el futuro a través de una sólida formación del carácter.

Una razón y una libertad que educan a través del estudio, la escuela, la enseñanza respetuosa de los valores humanos y cristianos. En la actualidad, frente a la racionalidad tecnológica, a la evasión en la emoción inmediata, al "pensamiento débil" y junto a la demanda de "pensamiento crítico" dentro de una "sociedad líquida", la razón está invitada a recuperar la plenitud de su significado y de sus funciones: observar, reflexionar, comprender, probar, verificar, cambiar, adaptarse, decidir, desarrollar, valorar…

En segundo lugar, la religión. La forma más alta de la razón-racionalidad humana es la aceptación del misterio de Dios. Educar en el sentido de la trascendencia. Por lo tanto, una religión: una religión entendida como religiosidad y como religión positiva constituye el máximo objetivo para Don Bosco; la pone en la cumbre del proceso educativo e impregna todo el estilo educativo. Pero al mismo tiempo instrumento de educación, en función de una vida cristiana orientada a la comunión con Dios creador y Jesús redentor. DB está convencido que no es posible una verdadera educación sin una apertura al trascendente. DB conoce en el fondo la debilidad y la inconstancia del joven y le ofrece como remedio la religión, en línea con los presupuestos de su pedagogía.

No especulativa ni abstracta si no fe viva, arraigada en la realidad, hecha de presencia y de comunión, de escucha y de docilidad a la gracia. No un sentimiento, mero pietismo o iluminismo. Una religión en la que los jóvenes son gradualmente introducidos, que dialoga con la razón y la ternura, en la cual están salvados los valores del hombre. No en balde, "las columnas" del edificio educativo salesiano son la eucaristía, la penitencia, la devoción a la Virgen y el amor a la Iglesia y a sus pastores. En palabras de Champagnat a los hermanos: "Ocupad los primeros puestos junto al portal de Belén, junto a la Cruz y junto al Sagrario" (Furet, 1927). La educación es por lo tanto un "itinerario" de oración, de liturgia, de vida sacramental, de dirección espiritual.

Amabilidad que se traduce en la promesa que el educador ha hecho de ser, como ya dicho, una persona totalmente dedicada al bien de los educandos, presente entre ellos, preparado a afrontar sacrificios y fatigas para cumplir su misión, con disponibilidad, simpatía, bondad, cordialidad, comprensión (Martínez-Otero, 2003, pp. 163-185; García Amílburu, 2003, pp. 269-281).

En primer lugar, con aquello que Don Bosco llama amabilidad (en italiano, *amorevolezza*), uno de los tres principios metodológicos de su Sistema Preventivo. "La educación es algo que tiene que ver con el corazón" se escribía en el ambiente salesiano de Turín-Valdocco, y lo decían unas personas que no eran padres biológicos de ningún hijo, pero a quienes muchos ayer y hoy consideran padres. Finalmente, la amabilidad que significa un amor demostrado: la capacidad de entrar en relación profunda con el joven, de estar bien juntos; capacidad de leer la propia vida y la de los demás también en términos de sufrimiento, también de intentos que no han funcionado bien. Nunca como hoy día necesitamos personas que amen las situaciones de los jóvenes.

Don Bosco usaba el término familiaridad para definir la relación correcta entre los educadores y los jóvenes. Evidentemente, hoy hemos de tener presente la fuerte autoconciencia de los jóvenes y la crítica situación de sus familias, caracterizada a menudo por la falta de relaciones fraternas (hijos únicos), de constante presencia de la madre (introducida en el mundo del trabajo), de relaciones quebradas entre los padres (divorcios, separaciones).

En un clima de esperanza y de alegría "el salesiano no se lamenta por los tiempos que vivimos"; al contrario, ayuda a los jóvenes a utilizar todos los factores que ofrece el progreso, poniéndolos en guardia contra los posibles daños que se pueden crear si se utilizan mal los nuevos descubrimientos. Educar, según Don Bosco, equivale a ofrecer el mejor terreno posible que permite al joven hundir las propias raíces en la herencia familiar, social, cultural, con el objetivo de hacer brotar la propia novedad de persona. Una gran parte del arte de educar consiste en saber establecer alrededor del joven un clima de paz, de serenidad y de alegría. Esta alegría es necesaria para el desarrollo del joven.

La asistencia como presencia educativa

El tema peculiar de la "asistencia" encuentra significado y valor en el marco esbozado. Desde la perspectiva del Sistema Preventivo, los términos "educador" y "asistente" llegan a identificarse. Los educadores —"director", "asistentes", "maestros" o "jefes de taller"— están siempre entre los alumnos: hablan, guían, aconsejan, corrigen. Pero tal asistencia no significa control policial, sino cercanía amable y activa de una persona adulta madura, que está "consagrado enteramente a los jóvenes": previene experiencias negativas y promueve el desarrollo de los recursos y capacidades de cada uno de los individuos. Obviamente, la asistencia —como presencia educativa— se realiza a través de formas muy diversas en los diferentes ambientes educativos: oratorio, internado, escuela, grupos y asociaciones juveniles (Prellezo, 2004, p. 60).

Clima de familia

Para definir la relación ideal entre jóvenes y educadores, Don Bosco usa el término "familiaridad". No insiste en que se mantengan las "distancias" entre jóvenes y educadores. Ha experimentado que sin familiaridad no se demuestra el amor y que sin esa demostración es imposible crear el clima de confianza mutua, necesaria para aceptar los valores que propone el adulto-educador. Sin adentrarse en consideraciones teóricas o psicológicas, y desde su intuición pedagógica, apuesta por el triunfo de "la familiaridad, de la amabilidad y del corazón, en un ambiente de sencillez y espontaneidad", donde se abre el camino de la confianza entre el joven y el educador.

El conjunto de finalidades, el programa, las orientaciones metodológicas encuentran concreción y eficacia en instituciones educativas empapadas de espíritu de familia, es decir, en ambientes sanos, serenos, alegres y estimulantes: "casas" de educación que, inspiradas en el modelo familiar, aspiran a construirse como verdaderas comunidades, en las que se promueve el diálogo, la aceptación de puntos de vista diferentes, la corresponsabilidad por parte de todos, el compromiso solidario, el crecimiento personal.

Elogio del funambulismo

Este gran educador, calificado en la tradición eclesial como "Padre y maestro de la juventud", con frecuencia se nos presenta en las imágenes populares bajo los rasgos de un equilibrista. He necesitado —dice Peticlerc— un poco de tiempo para comprender el alcance de esta imagen. Ciertamente recuerdo el hecho de que en su adolescencia a Juanito le gustaba jugar a hacer el saltimbanqui para reunir a los amigos. Hay una explicación más simbólica: ¿el arte de educar no es un poco el arte del funámbulo? Saber decir sí, aprender a decir no; estar bastante cercanos y en ocasiones lejanos. Es todo cuestión de equilibrio. Tres tareas:

1. Valorar la función educativa (con relativa responsabilidad coral) de todos los adultos que de una manera u otra tienen que ver con la educación de los jóvenes: padres, profesores, educadores en sentido amplio, voluntarios, profesionales, responsables políticos. No es cuestión solo de trabajadores: es un deber de todos aquellos a los que les interesa el bien del propio país.
2. Poner en marcha adecuados instrumentos jurídicos, presupuestos económicos, orientaciones éticas, estructuras capaces de coordinar todas las fuerzas disponibles y dirigir todo a una red de oportunidades de manera que sea la sociedad entera, en cierta medida, la que de su contribución al crecimiento correcto de los jóvenes.

3. Hacer de modo que todas las fuerzas que tienen la intención de inspirarse en un Sistema Preventivo —incluido el de Don Bosco— organicen un esquema teórico de referencia, modulado sobre las nuevas exigencias de la historia (solidaridad, diálogo, democracia, participación, paz, libertad, globalización…) y sobre las recientes conquistas de las ciencias humanas, teniendo bien claro que ninguna de ellas contiene la receta o la fórmula mágica. Es decir, hacer una relectura a la luz de las actuales ciencias de la educación de este Sistema Preventivo de Don Bosco.

Referencias

Alonso, F. G. (2007). Metodología cualitativa y formación intercultural en entornos virtuales. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *8*(1), 106-133.

Alonso, F. G. y Nestar, J. L. G. (2017). La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo. *Revista de Ciências Humanas*, *18*(02), 90-120. https://doi.org/10.31512/rch.v18i02 [31].2947/

Aparicio Gómez, O. Y. (2019). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP. http://orcid.org/0000-0003-3535-6288/

Ballesteros, B. y Mata, L. (2017). Jóvenes: bullying y ciberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*. (115).

Braido, P. (1992). *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*. Roma: LAS.

Ceria, E. (1983), *Memorias biográficas*. Madrid: CCS.

Del Barrio, Á. y Ruiz Fernández, I. (2016). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537/

Díaz, C. (1983). *Memoria y deseo (oficio de enseñar y pasión por el hombre).* Santander: Sal Terrae.

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools, second edition. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. https://doi.org/10.4324/9780429494673/

Fierro Torres, R. (1911). *La institución salesiana: lo que es y lo que hace*. Escuela Profesional de Arte Tipográfico. Barcelona: Sarriá.

Frères, M. (1853). *Le Guide des Écoles, Guía del Maestro*. Lyon: Librerie Perisse Frères.

Furet, J. B. (1927/1989). *Sentencias, enseñanzas, avisos e instrucciones*. Zaragoza: Luis Vives. Crónicas Maristas III.

Furet, J. B. (1990). *Vida de Marcelino Champagnat*. Roma: Edición del Bicentenario.

García Amílburu, M. (2003). ¿Es posible educar los afectos? En Autor (ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 269-281). Madrid: Dykinson.

García Colina, F. J., Juárez, S. C. y Salgado, L. (mayo-agosto, 2018). Gestión escolar y calidad educativa. Revista Cubana de Educación Superior. *Rev. Cubana Edu. Superior*, *37*(2). La Habana.

González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid: PPC.

González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D. y de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test/Post-Test Study with a Control- Experimental Group. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3047. https://doi.org/10.3390/ijerph17093047

Hernández, R.M. (2017). *Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas: propósitos y representaciones*. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149/

Juan Pablo II (1988), *Iuvenum Patris. Carta en el I Centenario de la muerte de San Juan Bosco*. Recuperado de https://bit.ly/3keKYEg/

Lauraire, L. (2006). *La "Conduite des écoles"* (vol. 1). Roma: Maison Saint Jean- Baptiste.

Litago, J. D., Ingelmo, R. M. y Alonso, F. G. (2020). El maltrato en educación secundaria según sexo y curso escolar. Relaciones con iguales, gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (35), 33-46. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.03/

Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación.* Madrid: CCS.

Martxueta, A. y Etxeberría, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(3). https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862/

Moral, J. *et al*. (1983). *El educador marista 1*. Zaragoza: Luis Vives.

Palma Ruiz, J. M. González Moreno, S. E. y Cortés Montalvo, J. A. (2019*). Innovación Educativa*. México DF: Innovación Educativa.

Pérez-Paredes, M. (2016). La educación intercultural. *Revista Scientific*. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180/

Pestalozzi, J. H. y Cabanas, J. M (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Humanitas.

Peticlerc, J. M. (2005). *Jóvenes, trabajo, inmigración: desafíos para las HMA de Europa. El Sistema Preventivo y los jóvenes en dificultad*. Madrid.

Prellezo, J. M. (2004). *El Sistema Preventivo en la educación. Memorias y ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Quintana Cabanas, J. M. (2007). *Eduquemos mejor. Guía para padres y profesores*. Madrid: CCS.

Roig-Vila, R., Mira, J. E., Carreres, A. y Buades, N. (2016). *Investigación e innovación educativa en docencia retos: propuestas y acciones.*

Russo, C. (2007). *Don Bosco encuentra a los jóvenes*. Madrid: CCS.

Sanz, I., Sáinz, J. y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Schillebeeckx, E. (1982). *Cristo y los cristianos. Gracia y liberación*. Madrid: Cristiandad.

Unamuno, M. (1902). *Amor y Pedagogía*. Barcelona: Henrich y Ca.

Vargas García, D. (2015). *Las TIC en la educación*. Plumilla Educativa. http://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1598.2015/

Nuevas formas, espacios y tiempos de relación pedagógica: educación en modo pandemia en el nivel superior

María Verónica Di Caudo
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Introducción

Este Congreso de Educación Salesiana nos pone en un planteo fuerte en este año tan particular y complejo; un planteo entre la emergencia, el compromiso y la espera. Emergencia sanitaria, pero también social, económica, educativa; compromiso como educadores, como salesianos, compromiso con los niños y los jóvenes; y espera de muchas cosas: de la vacuna, de esa vuelta a las aulas que tanto deseamos, de no saber cómo nuestras sociedades —en tantos aspectos, incluido el educativo— se van a reacomodar en tiempos tan críticos. Esa espera debe ser activa, participativa, creadora. Este Congreso es parte de eso.

Me interesa poner en consideración algunos aspectos de lo que vienen siendo estos meses desde mi lugar de profesora de jóvenes y adultos en instituciones públicas que estudian para ser maestros en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).[1] Pareciera ser un nivel educativo privilegiado para sobrellevar la pandemia, porque la edad de los estudiantes les permite mayor autonomía para continuar sus carreras, pero a su vez, hay estudiantes trabajadores y con familia a cargo. Sumado a lo anterior, es un nivel que nos compromete con la generación de capacidades para el mundo laboral-profe-

1 En el AMBA habitan unos 16 millones de personas y es la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires.

sional y no siempre fue fácil ni posible la virtualidad. A pesar de todo esto, fue el nivel educativo menos mencionado en los medios de comunicación y entre las instancias de gobierno y muy poco se debatió acerca de las diversas dimensiones de afectación a partir de la situación de la pandemia.

Sabemos que el cierre abrupto de las instituciones escolares en todos sus niveles y en varios puntos del planeta es una coyuntura inédita que nos ha acercado al campo educativo y a sus actores con nuevas prácticas o con prácticas conocidas o viejas en nuevos ámbitos, a otros ritmos, con otros significados. En Argentina, coincidió el mes de inicio de clases con el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 del 20 de marzo que marcó el cierre de los establecimientos educativos.[2] Para esa fecha, las clases en el nivel superior no había aún comenzado. Quiero, entonces reflexionar en términos de relaciones pedagógicas, ya que son estas relaciones las que otorgan sentido a nuestros vínculos educativos: el encontrarnos para enseñar, para aprender y formarnos, para transmitir y construir conocimientos y saberes. En este modo pandemia, fueron apareciendo nuevas formas, espacios y tiempos para esas relaciones pedagógicas.

Continuidad pedagógica con escuelas cerradas

Este año escolar/académico lo transitamos en situación de provisoriedad, a corto plazo, con incertidumbres de todo tipo en los distintos ámbitos de nuestra vida social. Aún en medio de esto, en el campo educativo trabajamos sin parar (con aciertos y errores, por supuesto) y hemos tratado de aprender y pensar en medio de la incertidumbre y con incertidumbre. Durante la pandemia, hemos sufrido algún tipo de crisis en la experiencia que fue modificando y afectando nuestra cotidianidad; muchas veces nos fuimos encontrando con dificultades para poner en palabras a lo que vivíamos y hacíamos. Tal vez, recién ahora vamos encontrando conceptos más precisos para poner ciertos nombres. Desde mi práctica, considero que existen tres dimensiones que sufrieron cierta crisis en la experiencia educativa: la dimensión institucional, la dimensión pedagógica didáctica y la dimensión de las vinculaciones con los otros. Diré a continuación, algo de cada una de ellas.

Dimensión institucional: impacto y comienzo de clases

Ante la realidad de las instituciones escolares cerradas, apareció en forma simultánea un objetivo concreto: seguir estudiando en casa, había que trabajar por la "continuidad pedagógica". Nos embargó el asombro, la

2 Política estatal que se conoció por las siglas ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio). Recién el 7 de noviembre de 2020 la medida cambió a DISPO (distanciamiento social preventivo y obligatorio).

duda; una situación de crisis que nadie dudó en enfrentar. En ese primer momento, profesores, directivos, bedeles o preceptores, tutores, bibliotecarios comenzaron a organizarse para pensar qué hacer y cómo. Había que continuar con inscripciones, armar listas, idear estrategias para iniciar el cuatrimestre. Una inquietud central de autoridades educativas y profesores fue que los estudiantes no se perdieran ni se quedaran afuera; muchos no van a poder seguir estudiando, no tienen computadora, Wi-Fi. Se emprendieron rápidas e inéditas prácticas para pasar de la presencialidad a la no presencialidad, con distintos grados de virtualidad (o no). Esto generó un arduo trabajo y un gran esfuerzo. La urgencia fue tomar contacto con los estudiantes, resguardando el cuidado, la contención, el vínculo (términos que fueron ocupando el discurso de los administradores centrales del sistema educativo, de los medios de comunicación y de los grupos de docentes).

Las comunidades educativas no solo se organizaron para enfrentar lo inédito desde lo académico, lo afectivo y lo sociocomunitario, sino que se generaron innumerables acciones solidarias: compra y distribución de alimentos para estudiantes que estaban con situaciones económicas difíciles, búsqueda de donaciones de computadoras, tablets, teléfonos o insumos tecnológicos. Varios colegas se vincularon con conocidos que donaron tiempo y trabajo para mejorar esos equipos. Todas estas acciones y tareas se fueron haciendo desde las casas de cada agente educativo; con desprolijidades, desconocimiento, traspiés, tensiones, excesivas tareas superpuestas, sin saber bien *cuánto duraría esto*.

Dimensión pedagógica/didáctica: organizarse para estudiar y para enseñar

En forma simultánea a lo anterior, nos organizamos docentes y estudiantes. Ambos actores, nos tuvimos que mover de nuestras zonas seguras y placenteras (para la gran mayoría, la presencialidad era esa zona). En el aula estamos con nuestros cuerpos, nos interpelamos con gestos, hablan las miradas, dicen los silencios. ¿Cómo enseñar ahora? ¿Cómo irían a aprender los estudiantes?

Fueron meses intensos, estuvimos buscando. ¿Cómo hacemos? Las primeras semanas fueron *agotantes* y *demasiado estresantes*; algunos intentaban *hacer lo mismo, pero desde la casa*; otros querían actualizarse y aprender sobre plataformas virtuales e intentaban hacer *casi lo mismo,* pero con nuevos medios y con nuevas herramientas. Algunos preocupados por los estudiantes ingresantes; otros, por lo que estaban terminando las carreras, unos se preguntaban cómo trabajar con colegas y vincular contenidos; otros pensaban sobre las relaciones entre clase, recursos y actividades, cuestiones sobre evaluación y calificación, seguimiento y acompañamiento. Todo se revisaba, todo era puesto sobre la mesa una y otra vez.

Los docentes fuimos indagando una combinación de canales de comunicación e intercambio usados de forma singular y flexible, adaptando

lo que fuera necesario según los distintos cursos y grupos de estudiantes: aulas virtuales, correo electrónico, redes sociales, grupos de WhatsApp, encuentros y clases sincrónicas, *podcast*, cuadernillos y guías, etc. Todos estos canales de contacto y vinculación fueron fundamentales para sostener el aprendizaje y la "continuidad pedagógica".

¿Qué era el aula ahora? ¿Era un aula virtual? ¿Qué significaba dar una clase? ¿Qué relaciones había entre la clase y las tareas o actividades? Los sentidos se tensionaban, se ponían en duda. Un aula multi-situada, un aula en retazos o piezas de rompecabezas se repartía entre el celular, el mail, el Classroom, el YouTube; se combinaban formatos diferentes para intentar llegar a todos o a algunos en particular.

Simultáneamente, el contacto con colegas era semanal, a veces diario y a toda hora, contándonos qué nos resultaba y qué no, ideando caminos diferentes. Nos preguntábamos, nos enseñábamos mutuamente, compartíamos preocupaciones, aciertos, información sobre los estudiantes. ¿Qué enseñar y cómo? ¿Qué es fundamental y qué no? ¿Cómo reducir contenidos, pero no objetivos? ¿Cómo podemos hacer esto juntos y pensar estos contenidos para que sean abordados de forma interdisciplinaria? La novedad de transitar una "continuidad pedagógica" en el marco del ASPO tramó saberes, articulaciones, conversaciones, nuevas parejas pedagógicas, espacios de estudio e intercambio y un sinfín de re-conocimientos. Un "entre varios" frente a los dolores, las dificultades y la complejidad de la tarea. Sin dudas, también escenarios de conflicto, contradicciones e indiferencias.

Pasada la primera etapa con preguntas sobre las formas y los canales y medios que tuvieron como eje los distintos modos de sostener la conexión y de comenzar las cursadas, empezaron a emerger otras preguntas por los sentidos de lo que se hacía, preguntas de orden pedagógico y didáctico que interpelan tanto la relación con lo que se venía haciendo en las instituciones de formación docente como las reflexiones acerca de la escuela y la enseñanza para las que nuestros estudiantes están siendo formados. ¿Qué es hoy enseñar planificación, didáctica? ¿Cómo enseño a jugar en el nivel inicial? ¿Cómo se reconfiguran las prácticas pedagógicas? Hay por delante muchas cuestiones en cuanto a organización curricular: por materias o disciplinas, por campos. ¿Qué vale la pena sostener y que no?

¿Qué implican estas decisiones de orden curricular, en términos de la concepción de saber, a la hora de discutir la organización disciplinar y proponer un currículo integrado en lugar de uno agregado? No son discusiones nuevas, pero fueron emergiendo al mismo tiempo y con la premura de la realidad (esta vez entre los profesores y no en otros estamentos más típicos sobre reformas curriculares). En la formación docente estas cuestiones no son detalles porque en las carreras que forman docentes se construyen, al mismo tiempo, las aulas de hoy y las aulas del mañana.

Dimensión vincular: comunicación, grupalidad y emociones

Esta es una dimensión siempre presente e indispensable en lo educativo, pero que se revalorizó de forma extraordinaria. Nos fuimos preocupando por cómo enseñar, aprender, pensar, producir, vincularnos sin estar con el cuerpo en las aulas y en las instituciones. ¿Qué sentidos y significados fueron asumiendo la comunicación y los vínculos entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre sí y entre colegas y pares institucionales?

En mi caso, mantuve contacto continuo con muchos de mis estudiantes. El quiebre de lo habitual y la ruptura tempo-espacial que provocó el aislamiento se evidenció con un conjunto de palabras que cobraron protagonismo en cada espacio de comunicación que tenía con los estudiantes: angustia, miedo, preocupación, temor, cansancio, colapso, desorden, contagio, tristeza, depresión, desgano, ansiedad, extrañar.

Mantenerse en contacto y ayudarse, fueron estrategias fundamentales para que muchos siguieran adelante (tenemos ejemplos que sobran de los que no pudieron entrar en contacto siquiera). Los estudiantes valoraban todo tipo de acompañamiento, mensaje, devolución, y las pocas o muchas veces que cada uno había podido conectarse de forma sincrónica y verse con otros, marcaba ampliamente la diferencia en los grupos.

Las emociones estaban permanentemente presentes, pero no como venía estando de moda desde la inteligencia emocional y/o la neurociencia, sino desde la afectación de lo vital, el sostenimiento del colectivo, el lazo social en medio de una crisis global.

En el nivel superior, las familias parecen estar ausentes en la consideración que hacemos los docentes porque enseñamos a jóvenes y adultos, pero ahora todos hemos visto y escuchado a otros miembros de las familias en las video-llamadas o se han hecho presentes en los relatos de nuestros estudiantes de una u otra forma.

La trama de mensajes (escritos y de audio, expresiones de aliento, cuidado y acompañamiento solidario) fue gestando vínculos entre unos y otros. Fue cardinal sostener la relación pedagógica, en la cercanía de un mensaje, en la devolución de la tarea académica. En lo personal, esos mensajes también cimentaron y estructuraron mi propio tiempo y mi propia tarea docente en todos estos meses.

Si existe algo que podemos seguir enseñando y aprendiendo es que, sin vínculo e interrelaciones, sin disponibilidad personal, sin la necesidad de aprender a escuchar (Freire, 2003), sin relaciones de intercambio que respeten al otro, no se produce el encuentro que requiere todo proceso educativo, sea en el nivel que sea. La "amorosidad educativa", diría Don Bosco (1977) tiene que ver con la bienvenida y la hospitalidad y se revela contra el descuido y toda forma de olvido del otro, de cada uno en particular y de

todos o de ninguno en particular. En medio de la pandemia, esta dimensión fue vital desde todo punto de vista.

Estudiar, vivir…

Vimos hasta acá como los profesores junto a todo el personal educativo logró —a otros ritmos y con otras formas— avanzar con las tareas que hacen al enseñar, al aprender y al cuidar como verbo más novedoso entre jóvenes y adultos. Mientras esto sucedía, ¿qué fue emergiendo y quedando al desnudo? Voy a mencionar muy rápido nuevamente tres cosas: la forma de lidiar con las desigualdades; la forma de organizar las privacidades y la forma de vivir con la fragilidad.

Estos meses, todos hemos vivido modificaciones de tiempo, espacio y rutinas; pero en ellas se visibilizaron —de forma tremenda y cruda— las formas diferentes de sobrellevar nuestros aislamientos debido a las desigualdades. No eran iguales obviamente, las maneras de sobreponerse para aprender, adaptarse, seguir. Había estudiantes que *vivían a datos de celular* y debían priorizar a qué clase conectarse o si conectar a sus hijos en edad escolar o conectarse ellos. Como todos sabemos, los problemas de acceso tecnológico fueron enormes. Otros estudiantes seguían su propia formación al tiempo que acompañaban los procesos educativos de hijos, hermanos y/o sobrinos, cuidaban familiares y salían a trabajar o a buscar trabajo.

Algunas estudiantes mujeres sufrieron violencias en sus hogares o de ex parejas. Muchos estudiantes se enfermaron, otros perdieron seres queridos y amigos a causa del COVID-19 o de suicidios. ¿Qué situaciones de desigualdad quedaron más descubiertas en la emergencia sanitaria y repercuten en la "continuidad pedagógica"?

Fuimos testigos de que las desigualdades preexistentes (estructurales o dinámicas, más o menos visibilizadas o naturalizadas que configuraban la vida cotidiana y generaban relaciones asimétricas entre los que tenían y podían más y los que no tenían y podían menos en términos de región, conectividad, estrato socioeconómico, tipo de hogar, pobreza monetaria, entre otras) se agudizaron al extremo y que además, aparecían ahora develadas e interrelacionadas cuando había que estudiar en las casas, en simultáneo a las necesidades y dificultades de cuidado y crianza, trabajo y conectividad. Varios estudios internacionales y nacionales se van llevando a cabo y dan cuenta de estas cuestiones y otras afectaciones de la pandemia en la educación (CEPAL-UNESCO, 2020; Consejo Federal de Educación, 2020; Dussel, 2020).

En segundo lugar, las fronteras altamente porosas entre la escuela y la vida política, social, económica quedaron más claras que nunca (tanto para estudiantes como para maestros). Las escuelas/colegios/universidades *en casa* se mostraron mixturadas con los espacios y los tiempos privados, con

las condiciones socioeconómicas de las familias, el teletrabajo, el cuidado y la crianza, entre tantos otros menesteres. Esto llevó a organizar la vida privada de maneras novedosas e impensadas en tiempos, espacios y actividades.

¿Cómo estas formas de aprender y de enseñar en la casa y desde las casas se mezclan con otras tareas vinculadas al trabajo y a las actividades domésticas y familiares? ¿Cómo los escenarios privados y personales trastocan, de una u otra forma, la regularidad y los ritmos del estudio? La vergüenza y la timidez (cuestiones también de las clases presenciales) cobraban nuevas dimensiones y también variables: ¿Qué muestro? ¿Cómo me muestro? ¿Cómo se combina lo público y la intimidad doméstica en el acto de educar?

En tercer lugar y finalmente, sin necesidad de profundizar acá, es un año en el cual nos venimos enfrentando a la fragilidad de la vida, a un andar provisorio e incierto en el cual la tragedia, la muerte, las situaciones de dolor y de aislamiento nos atraviesan y repercuten en todos, de una u otra forma.

Caminos de lo impensado: aprender juntos

La pandemia nos asombró y sorprendió. Llegaron las dudas y los miedos y fuimos enfrentando situaciones límites, nos tuvimos que sostener en medio de una catástrofe. Y de una u otra forma, fuimos (y seguimos siendo) parte en esta experiencia de perder y perderse y de buscar lo perdido y a los perdidos.

Este año circuló una metáfora con la imagen de un barco; navegamos en un barco que vamos construyendo al mismo tiempo. El barco se nos llenó de agua muchas veces, tuvimos prácticas infructíferas, equivocadas; aun así, seguimos navegando…

Partimos de *un no saber* y por caminos impensados, fuimos erigiendo *un saber* y aprendimos juntos. Un no saber que nos puso a la par. Tuvimos la oportunidad de saber que no sabemos. Y de a poco brotó una organización colectiva institucional, un trabajo entramado increíble, un esfuerzo mancomunal, en un tiempo récord inimaginable.

Cualquiera que labore dentro de una institución educativa conoce cómo se planifican las cosas importantes: con tiempo y anticipación. En este 2020, la realidad vino antes de la planificación. Es más, la realidad tambaleó y destruyó nuestras planificaciones y seguridades. ¿Qué nos puede enseñar esto a los profesores? ¿Qué enseña este año a las instituciones escolares?

Todas las formas habituales se fueron transformando en otras formas; actividades como reuniones y asambleas, comisiones específicas de trabajo, clases y exámenes, jornadas de formación, eventos académicos, celebraciones y actos institucionales, concursos docentes, se iban haciendo por primera vez de maneras diferentes. Formas de trabajo remoto, formas de trabajo compartido, formas nuevas de dar las clases, formas nuevas de tomar

exámenes, pensar la biblioteca, pensar las prácticas formativas, pensar las formas de reagrupamientos de personas y tareas.

Los comunicados, normativas y políticas de parte de las instancias públicas generalmente, llegaron tarde (y aún faltan definiciones claras); pero esta cuestión no detuvo en ningún momento las acciones de docentes, directivos y personal auxiliar que trabajaron *poniendo el cuerpo* a tiempo y destiempo.

Hemos transitado caminos impensados y sabemos bastante más que en marzo. Este saber lo fuimos construyendo juntos con los estudiantes, las familias, los compañeros de trabajo, en múltiples ayudas, redes, espacios remotos y virtuales en donde pudimos escucharnos, cooperamos, participamos e intercambiamos sentires, información, prácticas, conocimientos, compartimos roles y posiciones distintas, en donde simultáneamente enseñamos y aprendimos. Ocurrieron *cosas* por primera vez. Digo *cosas*, porque no a todo (por lo menos yo) le puedo aún poner nombre.

Hace tiempo que se habla de aprendizaje cooperativo, pero siempre pensando más en los aprendizajes estudiantiles. Este año está siendo una excelente oportunidad de nuevos aprendizajes cooperativos conjuntos y entramados. ¿Qué nuevas experiencias de aprendizaje han aparecido? ¿Qué aprendizajes conjuntos entre estudiantes y docentes tuvimos, a la par, participando de incertidumbres de todo tipo?

Los profesores se han vuelto a preguntar por el enseñar, por lo esencial en esta transmisión y en esta construcción y han estado aprendiendo muchas cosas mientras los dos ejes tradicionales del oficio: la didáctica y el currículo, han sido zarandeados profundamente. Los estudiantes han aprendido a ganar mucha autonomía, encontraron estrategias de aprendizaje, empezaron a usar herramientas variadas de paquetes informáticos, se adaptaron a plataformas áulicas, armaron presentaciones digitales como nunca, abordaron con mucho menos andamiaje docente los textos científicos, escribieron bastante más que otros años. Unos y otros compartimos materiales y trabajamos con documentos colaborativos. Se fueron mudando cuestiones administrativas académicas a espacios comunes de almacenamiento digital.

Estamos en óptimas condiciones de discutir e investigar la enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje (Lave, 1996). Se han movido las certezas. Hay que revisar muchos aspectos, por ejemplo: ¿Cómo han estado aprendiendo educadores en diferentes niveles y realidades mientras enseñaban en tan inédita situación? ¿Qué ha estado pasando entre las posiciones y sentidos de los que forman y se forman? ¿Cómo hemos estado aprendiendo y enseñando mutuamente a vivir en este presente y a hacer escuela en las condiciones actuales? ¿Cómo y qué han enseñado las familias a niños y cómo niños y adolescentes han estado enseñando a sus familias? ¿Qué vínculos distintos se van construyendo entre familias y escuelas? ¿Qué se estuvo aprendiendo y cómo? ¿Cómo vamos a repensar la cantidad, calidad y pertinencia de contenidos en función de las características de cada uno de los medios virtuales y sus

respectivos lenguajes? ¿Cómo se hicieron presentes las formas de lo escolar en las casas y qué nuevas o mutadas formas fueron emergiendo?

En definitiva, este tiempo —aún con crisis en la experiencia de las distintas dimensiones educativas básicas— sirvió para revalorizar el vínculo de las relaciones pedagógicas y el reconocimiento de esos otros (y sus realidades) que aprenden y que enseñan junto a mí. Vínculos solidarios que nos cuidaron y defendieron mientras los cuidamos y defendimos.

Desafíos, necesidades y proyecciones

Luego de lo transitado y sin tener claridad en lo que se viene, propondría defender y trabajar creativamente por tres prácticas, simples y desafiantes a la vez: documentar, colaborar y soñar.

Documentar lo que estamos haciendo, nosotros y otros, en cada territorio, registrar prácticas, discursos y sentidos de niños, adolescentes, jóvenes, maestros, familias, autoridades, centro de estudiantes y personal escolar en los intentos de cumplir con la "continuidad pedagógica" y el seguir estudiando en casa (y a futuro, el empezar a volver). Estas documentaciones servirán para reflexionar primero e investigar después, al tiempo que ir generando nuevos conocimientos que constituyan un espacio dentro de la pedagogía, la didáctica, la educación en sí. Los registros mostrarán el carácter dinámico, desigual y problemático del mundo socioeducativo y ayudarán a conocer, visibilizar, comprender, reflexionar e investigar con los mismos sujetos educativos cómo se las ingeniaron para vivir y seguir estudiando y enseñando en medio del aislamiento dentro de sus casas a partir de la construcción, resignificación y apropiación de objetos, espacios, tiempos, modos y tramas de relaciones sociales. Estas documentaciones y registros son valiosos e importantes porque van a dar cuenta de:

> Los conocimientos locales, producidos por individuos y grupos que están viviendo esta pandemia y logran, aunque sea fragmentariamente, actuar y producir conocimiento necesario frente ella, compartir y elaborar sus experiencias, a pesar del aislamiento y la suspensión de las formas habituales de interacción (Milstein, 2020).

Tenemos que aprender a registrar y escribir escuchando, reconsiderando el valor etnográfico de nuestras documentaciones, tener conversaciones al interior de las instituciones con los distintos actores; comprender las perspectivas de personas y grupos desde esos espacios de enunciación y acción. Necesitamos soportar procesos de reflexividad en construcción y no, cerrar rápidamente en categorías y dar "recetas" de las mejores formas.

Hay que pensar una documentación colectiva porque estamos teniendo una experiencia colectiva que interrumpió la rutina del curso social

y nos dio una conciencia práctica de la vida cotidiana. Es ineludible ir recuperando esta experiencia, hacer públicas las prácticas educativas que se fueron dando este año; en tanto públicas se transforman en acontecimientos sociales, posibles de ser elaborados como experiencias educativas componiéndolas en una forma narrativa (Milstein, 2005). Para eso necesitamos analizar y reflexionar sobre estas experiencias de la práctica indagando en nuestras preguntas más que esforzarnos a dar respuestas. Puede ser un buen momento para recuperar en este sentido, la riqueza del trabajo intelectual de los docentes (Giroux, 1991), que junto a investigadores sociales logren producir reflexividad en la transformación de las actuales prácticas educativas a partir de la pandemia.

Recuperar las experiencias no como un estado, sino como un proceso, nos da el valor de lo situacional y lo relacional de la cotidianidad vivida desde las tensiones entre la realidad, las coyunturas y el deseo, la búsqueda de sentido y los miedos. Las experiencias de este año, en nuestro caso, de la influencia de la pandemia en lo educativo, fueron especiales porque están generando y pueden generar nuevos conocimientos y nuevas prácticas no prefiguradas en ningún caso a nuestras posiciones iniciales. No somos los mismos maestros, profesores, académicos, investigadores que en marzo; nuestros estudiantes y sus familias (y las nuestras), tampoco. Nuestras instituciones también fueron zarandeadas, pasaron por errores y fuertes aprendizajes.

Nadie sabe cómo será eso que se ha denominado *nueva normalidad* en la cual les toque a los estudiantes desarrollar su profesión (más allá de toda profecía montada con discursos y protocolos). Yo tampoco lo sé. No se aún si hay quién se atreva a decir cómo sigue esto. Lo que tenemos es el "saber de la experiencia" (Skliar y Larrosa, 2009) que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra labor y también con nuestra transformación y la transformación de la escuela en este 2020.

Las experiencias que vamos transitando modificaron estructuras y posicionamientos y nos permitieron desafiar dificultades. Aunque es muy difícil todavía terminar de organizarlas, son una cantera de conocimiento, de aprendizajes, de preguntas por el futuro. Estas preguntas ocupan un lugar central y abren la posibilidad de pensar distinto y de configurar la experiencia como experimento (Kohan, 2000).

Tal vez, en este punto vale una aclaración para poder distinguir entre lo que es una vivencia y lo que es una experiencia. La vivencia es el material bruto de la experiencia, se da en un presente constante (cosas sueltas, instante tras instante). La experiencia se aloja en el pasado. Las vivencias se vuelven experiencias si incorporamos el sentido, si adquieren una narrativa. Toda experiencia es una elaboración que se aleja de ser una acumulación de datos, no se tiene pasivamente, se hace activamente e implica una elaboración de lo que se vive en la forma de un relato significativo para otros. Nunca

es una experiencia individual; toda experiencia revela el carácter intersubjetivo, o sea siempre es colectiva.

Las experiencias tienen el valor del saber práctico, artesanal, de interacción con otros; en ellas hemos impreso saberes, ciertos sentidos, las hemos cargado de emociones, informaciones y conocimientos, que en conjunto confluyen hacia modos de interpretar y actuar en ciertas situaciones. Los sujetos captan aspectos de la realidad y construyen un saber que se procesa socialmente y es interpretado y expresado usando lenguajes. El lenguaje nos permite dar sentido a las vivencias y producir experiencias, o sea hacer inteligible lo vivido. Cuando se trabaja sobre la expresión e interpretación de determinada experiencia se le da visibilidad y relevancia social. Esto quiere decir que hay una brecha entre la experiencia tal como es apropiada y tal como es narrada en especial a través del lenguaje; y al mismo tiempo hay una relación porque al relatarla, escribirla, representarla se la produce como una unidad con sentido (Dewey, 1967; Bruner, 1988).

Las experiencias no actúan como meros testimonios individuales; al ser producidas como un relato intervienen formas de secuenciar prácticas, de explicar acontecimientos, de incluir emociones, recuerdos y actores. Por ejemplo, cuando traigo mi experiencia hago también presentes a otros colegas y actores educativos y cuando un estudiante cuenta lo propio, trae a sus amigas y compañeros, a sus docentes, a su familia. Esto hace posible la comprensión a través de procesos de reflexividad de los que fuimos parte junto a tantas personas inmersas en las instituciones y procesos educativos (Jeffrey, 2008; Clemente *et al.*, 2011).

A comienzos del siglo XX, Dewey había definido la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia con un objetivo imbricado con el propio proceso de vivir. Desde su filosofía llegó a expresar:

> Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo" (Dewey, 1938, pp. 58-59).

Es una frase que muestra el poder de la experiencia en su dimensión más proyectiva. Hoy desde nuestros procesos experienciales hemos podido vivir este tiempo, estamos más preparados, pero aún faltan certezas para decir que haremos *la misma cosa en el futuro.* Pero sí, podemos proyectar desde lo hecho este año.

Quiero, por tanto, subrayar que los conocimientos y las habilidades novedosas que fueron emergiendo en las prácticas y relaciones educativas en medio de la pandemia tienen una dimensión proyectiva en la medida que podamos procesarlos y construirlos como experiencias para poder ser analizadas, reflexionadas, interpretadas por quiénes las transitamos y les da-

mos sentido. Como explica Dewey, toda experiencia auténtica y verdadera tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha producido. Toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, y modifica a las experiencias subsiguientes. En consecuencia, es la comunidad educativa —con sus diferentes grupos— que está en posibilidad de diferenciar las experiencias valiosas que produjeron saberes de las que no lo fueron tanto.

En segunda instancia, es necesario *colaborar*, *cooperar*, *solidarizarse*. Acciones a seguir profundizando para sostenernos y aprender, constituir y sostener el lazo social y las afectaciones en nuestros cuerpos y emociones, en medio de la pandemia que organiza y desorganiza nuestras jornadas y rutinas. Pasar de los aislamientos institucionales a acciones cooperativas y solidarias interinstitucionales e intersectoriales en los diferentes espacios y niveles de educación. Asimismo, pensar la colaboración entre colegas que enseñamos porque en esa práctica hay nuevos aprendizajes que se producen más allá de los diseños curriculares y las políticas educativas. Por el contrario, el riesgo está en escoger la vía de un individualismo exacerbado o en quedar atrapados en los intereses financieros globales y colosales detrás de la tecnología de la educación y de venta de programas informáticos a la medida de cada uno. Todos sabemos que, en este tiempo de pandemia, los intereses económicos trasnacionales vienen pisando fuerte y no estamos teniendo ningún debate pedagógico al respecto. El riesgo está en no diferenciarnos de discursos y prácticas de educación utilitaria, mercantilista, exitista; de no mediar reflexión crítica a modelos basados en una educación pensada desde el *coaching*, la innovación, la educación de emociones o la neurociencia, descontextualizados de tramas situadas y de procesos político-económicos, socioculturales, históricos y éticos. Precisamos más y mejores tejidos comunitarios.

Es inevitable que nuestras instituciones alberguen preguntas. Necesitamos hacerlas colectivamente y garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que todas y todos puedan participar de esa conversación. Hace falta una conversación que se haga cargo de la honda preocupación por lo que sucede y nos sucede y, sobre todo, que apueste por la vida en común y el lugar que tendrán allí las instituciones educativas y su tarea fundamental de enseñar, de garantizar el derecho a la educación.

Muchos estudiantes han perdido "continuidad" porque no pudieron *estudiar en casa*. Hay estudiantes que nunca se contactaron o abandonaron a las pocas semanas por distintos motivos. Esta es una realidad de profunda preocupación. Hay que encontrar esas historias y pensar qué pasa con los que dejaron, con los que no pudieron o no quisieron volver a la escuela, al colegio, a la universidad. Es una cuestión muy seria y delicada porque nuestros países venían haciendo un enorme esfuerzo por la inclusión y por garantizar el derecho a la educación.

Entender la vida en relación, pensar en términos de comunidad, de diversidad solidaria (Francisco, 2020) es pensar en términos de justicia social. Cuando se piensa en red y se produce la colaboración en los procesos de enseñar y en los procesos de aprender, se abren posibilidades mayores para garantizar el derecho a la educación para una mayor y mejor inclusión en una atmósfera de igualdad que permita una transmisión del porvenir. Defender lo educativo es que los estudiantes estudien, se apropien del conocimiento, cumplan sus responsabilidades de formación, sosteniendo el deseo de ser maestros. Todo esto —que no es poco— mientras simultáneamente se cuida y cuidan a otros y se preocupan por situaciones de padecimiento, hacinamiento, falta de trabajo. Cuanto más institucionalizadas estén nuestras prácticas, más incluyente y efectivo va a ser el trabajo.

La práctica educativa es una práctica social, sabemos que sin educación no se puede nada, pero también sabemos que la educación no lo puede todo. Por eso es urgente (hoy parece más que nunca) coordinar políticas públicas para que haya una acción integral. Los agentes educativos podemos hacer mucho (como lo hemos demostrado), pero hay incidencias centrales como el agua potable, la vivienda, el trabajo, hoy una computadora y Wi-Fi, que dan posibilidad (o no) para que la educación suceda. Es un milagro que aun, cuando mucho de eso falta, sucede gracias a la colaboración, a la solidaridad, al trabajo y al compromiso ético-político de muchas personas y sectores.

Precisamos cuidar los distintos tipos de intercambios y las grupalidades porque creemos que el aprendizaje siempre es un proceso social y es necesario ese encuentro con los otros a través de los saberes y contenidos culturales que construyen nuestras relaciones y vínculos pedagógicos.

Finalmente, es vital soñar. Soñar para no dejar morir las esperanzas. Don Bosco (1977, 1985) tuvo un sueño, tampoco veía con claridad. El mundo que lo inspiró estaba en crisis. Otro momento, otra circunstancia, pero en crisis. En las historias de crisis se ponen en juego las responsabilidades y las oportunidades de los agentes sociales. La fuente del Evangelio que inspiró la fe de Don Bosco junto a su intuición, a su trabajo y a un corazón tan grande como las arenas del mar (dice una canción en su honor), lo llevó junto a Mamá Margarita y sus seguidores a gastar su vida en el oratorio de Valdocco, en cada joven, en cada grupo. En los sueños está el reto de retomar la preventividad salesiana, los sentidos de una educación más humana y una pedagogía de la esperanza, al decir de Paulo Freire.

No quedan dudas que esta pandemia está marcando nuestra historia y nuestras historias. Estas simples ideas no son más que un intento para pensar en y con la incertidumbre las relaciones entre educación, desigualdad, participación y reconocimiento y destacar el apremio de concebir prácticas educativas en clave de colaboración, cuidado y derecho a la educación. Y tal vez, contando con voluntades políticas y materialidades reales, pensar y pensarnos desde nuestras experiencias como sujetos educativos con nove-

dosas presencialidades. Como le decía a comienzo de año a mis estudiantes: *que este virus no te robe el deseo, el sueño de estudiar*. Y que a docentes, educadores y responsables de instancias, inversiones y políticas educativas de nuestros países no nos robe el deseo de enseñar y de soñar con un mundo más democrático, más justo, inclusivo, más diverso, a través de la educación.

Referencias

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

CEPAL-UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://bit.ly/3ve37Yr/

Clemente A., Dantas-Whitney M., Guerrero A. L, Higgins M. y Milstein D. (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Ides.

Consejo Federal de Educación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Resolución 363/20. Argentina.

Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. (20 de marzo de 2020). *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Dewey, J. (1938/1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Don Bosco. (1877). *El Sistema Preventivo en la educación de la juventud*. Recuperado de https://bit.ly/3f9aVFu/

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). (2020). *Pensar la educación en época de pandemia*. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Francisco I. (2020). *La pandemia nos ha mostrado que no podemos vivir sin el otro*. Recuperado de https://bit.ly/3oHLbmx/

Giroux, H. (1991). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires. CLACSO.

Lave, J. (1996). Teaching, as learning, as practice. *Mind, Culture and Activity*, *3*(3), 149-164.

Milstein, D. (2020). Notas para pensar en y con la incertidumbre. *Revista La Marea*. Recuperado de https://bit.ly/3f8qPjp/

Milstein, D. (2005). La experiencia educativa-escolar como fuente de conocimiento. En *Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua*. Villa Mercedes, Programa de Educación Superior. San Luis.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens; FLACSO.

Sociedad de San Francisco de Sales. (1985). Don Bosco. Testamento Espiritual de San Juan Bosco. En *Constituciones y Reglamentos de la Sociedad de San Francisco de Sales*. Madrid: CCS.

Transcendencia y transformación de la obra editorial en el Ecuador: cien años de educación al estilo de Don Bosco

Javier Herrán Gómez, PhD
Universidad Politécnica Salesiana

Daniel Llanos Erazo, PhD
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Larga es la vida salesiana en el Ecuador… todos los campos de servicio a la sociedad, a la niñez y juventud están marcados por la presencia de los salesianos en el país.

El 19 de marzo de 1920 se dio inicio a una historia que continúa en el tiempo y en el espacio. Guayaquil fue el escenario, el naciente colegio Cristóbal Colón el lugar donde un joven sacerdote salesiano italiano, Luis Natale Strazzieri, luego de muchas y largas jornadas escribió un libro para sus alumnos, aunque suene increíble *Manual de historia del Ecuador para niños* por LNS. Toda una hazaña en el Ecuador de esos años; convirtiéndose en autor del primer libro educativo impreso por los salesianos en nuestro país.

En la dedicatoria se puede leer: "La clase no puede reducirse a un dictado; debe dialogar con sus alumnos. Los niños y jóvenes necesitan leer y leer para aprender a pensar, a hablar, a escribir, a ser libres". Así pensaba este educador dedicado enteramente, como Don Bosco, al servicio y a la investigación en el campo de la educación de nuestra juventud.

LNS propuso que los niños y jóvenes ecuatorianos tomen conciencia de la grandeza y hondura de sus raíces y no que memoricen elencos de nombres geográficos e históricos. Su cometido metodológico impactó en-

seguida en las escuelas, particularmente en las de los hermanos cristianos y padres jesuitas que solicitaron reediciones de este primer libro LNS.

Con esta obra se inició la colección de textos escolares LNS tan conocidos y reconocidos en el Ecuador. Guayaquil, Riobamba, Quito y Cuenca han sido los testigos del trabajo de decenas de salesianos, sacerdotes y coadjutores, que al inicio de EDB fueron autores e impresores, para brindar a los estudiantes folletos y libros, acordes a la realidad del país, con al frente de las tendencias educativas.

Con el tiempo surge Editorial Don Bosco, con un amplio portafolio, fundamentado en el método preventivo salesiano, se abre paso para dejar huellas profundas en la formación de miles de estudiantes para cumplir su fin principal: comunicar, educar y evangelizar a través de sus proyectos editoriales (textos escolares, soluciones digitales, literatura, papelería, audiovisuales, recursos pastorales y evangélicos, servicios de impresión).

El edificio ubicado junto al santuario de María Auxiliadora fue construido entre 1976 y finales de 1987 e inaugurado en enero de 1988, como parte de la celebración de la presencia salesiana en Ecuador.

Con un extenso equipo editorial que agrupa especialistas en pedagogía, curriculistas, editores científicos, correctores de textos, diseñadores gráficos, diagramadores, ilustradores, diseñadores web, programadores se garantiza la calidad pedagógica, curricular, académica, científica y estética de los proyectos que Editorial Don Bosco desarrolla.

Miles de estudiantes en todos los niveles tienen en sus manos los textos LNS. Las áreas que abarcan son las más diversas: matemáticas, lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales, cultura estética, religión, filosofía, química, física, emprendimiento, informática, escritura, dibujo… Nuestro plan lector acumula un portafolio amplio con autores nacionales e internacionales que son leídos por alumnos y docentes que, a través de nuestro programa de acompañamiento, mejoran sus competencias lectoras.

Editorial Don Bosco, a través de los años y frente al futuro, se consolida como una editorial que goza de la confianza de las instituciones educativas y que ha sido capaz de capitalizar la experiencia de cerca de cien años como la editorial salesiana del Ecuador. Esta consolidación debe darse por los nuevos caminos de la educación, que obligan a diseñar innovadoras formas de editorial.

Las TIC y los nuevos paradigmas educativos

Las TIC son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo. *Sus aplicaciones se sitúan en el campo de la enseñanza con uso destacado como herramienta para la configuración de nuevos entornos de aprendizaje*. Según Carlota Pérez, citada por Roberto Carneiro, la

humanidad se encuentra actualmente en el "punto de viraje" de una transformación tecnológica sin precedentes. El "viraje" estaría marcado por inestabilidad, incertidumbre, fin de "burbujas especulativas" y recomposición institucional. Lo que supone el establecimiento de un nuevo orden mundial que tiene efectos en todos los ámbitos: económicos, políticos, medio ambientales y por supuesto socioculturales. Siendo estos últimos los que tiene estrecha relación con la producción de conocimiento y la forma de difusión del mismo.

La verdad es que en esta era del conocimiento, la escuela es la institución donde se producen los mayores impactos que se pueden sintetizar en una triple transformación de paradigma:

- De "educación como industria" en "educación como servicio (de proximidad)".
- De "escuelas que enseñan" en "escuelas que aprenden".
- De "asociacionismo" en "constructivismo" de los aprendizajes" (Carneiro, 2019, p. 16).

Editorial Don Bosco reconoce este "punto de viraje" y sintetiza su transformación en el formato editorial Edebe-on para producir materiales digitales, mediadores en el proceso enseñanza-aprendizaje, para comunicar los contenidos y facilitar su comprensión y apropiación. Martha Zapata dice que esos materiales se vuelven recursos educativos digitales "cuando su diseño tiene una intencionalidad educativa, apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje" (Zapata, 2012).

La transformación de la Editorial Don Bosco con medios digitales requiere nuevas formas de representación multimedial, cuyo producto sea un nuevo texto enriquecido con imagen, sonido y video digital, que motiva al estudiante a la lectura interactiva. Texto que acerca al estudiante a la comprensión de procesos, mediante las simulaciones y laboratorios virtuales que representan situaciones reales o ficticias a las que no es posible tener acceso en el mundo real cercano.

Para Martha Zapata "Los sistemas interactivos le dan al estudiante un cierto grado de control sobre su proceso de aprendizaje." Las TIC en la educación facilitan el autoaprendizaje al ritmo del estudiante, dándole la oportunidad de acceder desde un computador y volver sobre los materiales de lectura y ejercitación cuantas veces lo requiera. Sin embargo, este primer paso hacia lo multimedial empieza a quedarse corto. Las tendencias del mundo actual, y más en tiempos de pandemia, nos invitan o, mejor dicho, nos obliga a dar pasos agigantados y por supuesto, transformar nuestras lógicas de comprensión y explicación del mundo.

Parte de la transformación y adaptación, de estos nuevos tiempos, es la adquisición de competencias digitales, las cuales son comprendidas

como “habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento” (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 37). Es decir, la lógica predomínate no se estaciona en la búsqueda, sistematización y transferencia de conocimientos, por el contrario, las competencias que docentes y estudiantes del siglo XXI debemos tener se encaminan a la producción y coproducción del conocimiento cuya característica central es la dinámica permanente.

Esta nueva forma de entender y de aplicar los procesos comunicativos en general, pero de forma particular en los espacios educativos nos conduce a la implementación de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). Tecnologías que nos invitan a modificar nuestras planificaciones, actividades y por supuesto el sistema de evaluaciones. En definitiva, Lozano (2011) plantea que las TAC es un uso estratégico de las TIC, donde las herramientas tecnológicas están al servicio del aprendizaje y de la apropiación de conocimiento. Es decir, las TAC nos proponen superar el uso instrumental de los dispositivos y procesos, establecidos y rígidos, para despertar el interés en los educandos, pero, sobre todo, debemos diversificar las posibilidades de ejercitación con el fin de adquisición y generación de conocimientos. Pero el trabajo docente no se detiene únicamente en la adquisición de conocimientos. Desde hace algunos años ya estamos hablando de las tecnologías del empoderamiento y participación (TEP), definidas como una propuesta para el uso de las TIC hacia el empoderamiento y participación (Reig, 2011; 2012). La aplicación y uso de las TEP implica que la escuela, como institución social, cambie su rol de reproductora de individualismo para convertirse en el espacio donde se piensa en el bienestar de todos. En definitiva, los espacios educativos se constituyen en los lugares, por excelencia, en los cuales se produce el *bien común*. Bien que no es transmitido y aprendido, sino construido de forma colectiva, apropiado por la comunidad educativa y por supuesto genera empoderamiento y participación.

Todos estos conceptos expuestos, que pueden ser novedosos e interesantes, ciertamente deben ser profundizados y analizados con mayor detenimiento, pero, también, entendidos como desafíos editoriales, que luego de 100 años de vida y aportes significativos para el sistema educativo ecuatoriano debe avanzar a la velocidad de las nuevas tendencias educativas globales.

Lo construido en la editorial Don Bosco

La larga y fascinante convivencia de trabajo, durante cien años, con el educador y maestro del Sistema Preventivo, así como la proximidad al autor de la *Pedagogía del oprimido* y de la *Pedagogía de la esperanza*, el maestro Paulo Freire, hacen de EDB un servicio educativo próximo a las instituciones educativas y fuente de energía interior el cambio social.

Para la Editorial Don Bosco la educación como servicio presupone la práctica de la educación dialógica centrada en la persona y en su relación con la comunidad para ahí construir el material gráfico sobre el que se desarrolla el aprendizaje, que no ocurre por una mera asociación entre objetos de conocimiento, sino que involucra a toda la persona en la construcción de sentido y de inteligibilidad.

El trabajo de la Editorial Don Bosco confirma aquello que Piaget planteó como teorema pedagógico: "que las personas son sujetos constructores de su conocimiento y no se limitan a registrar aquello que el mundo les muestra" (Carneiro, 2019, p. 24) Conocer es una actividad compleja, que implica razón y emoción, cerebro y corazón. Actividad a la que ha contribuido EDB.

Lo construido por EDB se visibiliza en el talento humano acumulado en estos 100 años, que se encuentra en sus productos de aprendizaje, verdaderos cimientos para la nueva editorial Edebe-on: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos*. Edebe-on traduce su preocupación por la educación en nuevas oportunidades para facilitar el mejor servicio al estudiante.

Edebe-on, ESEMTIA y otros

El reto es preguntarnos cómo vamos a repensar y a recrear el mundo editorial físico, en productos digitales multimedial e interactivos. Y como dice Marcia Padilha:

> El debate editorial [...] debe ser comprendido en el ámbito de la demanda de políticas de educación sintonizadas con proyectos de futuro para naciones en una nueva economía del conocimiento y en una organización social altamente impactada por un ritmo inusitado de innovaciones tecnológicas (en Carneiro, 2019, p. 46).

En ese contexto, la editorial debe tener en cuenta el uso real de las TIC, TAC y TEP en los centros educativos. Uno de los desafíos para la producción de materiales curriculares virtuales está en la complejidad de la identificación de las competencias digitales necesarias para el uso de los materiales virtuales producidos según el currículo. Esta proposición requiere un constante diálogo con los centros educativos y pedagogos.

Responder al "aprender a aprender" con materiales virtuales que superan la narrativa simplista de comunicar conocimientos basados en la atomización de saberes requiere conseguir la tecnología para comunicar el conocimiento del todo con un mayor conocimiento de las partes. "Este será el supuesto fundacional de la escuela del mañana y del surgimiento pleno de una sociedad educativa" (Carneiro, 2019, p. 22).

El futuro de las TIC y de su contorno está hecho de:

> Tecnologías insertas en los ambientes de aprendizaje, interfaces invisibles, agentes inteligentes de intermediación, tecnologías avanzadas de reconocimiento y utilización de la voz humana, formación a lo largo de la vida y sin barreras de edad, “muerte del espacio y del tiempo” de aprendizajes, constructos eminentemente sociales de los contextos de aprendizaje, organización flexible de las arquitecturas de escuela, “escalabilidad” sin fronteras de los medios de formación, ubicuidad de las estrategias de aprendizaje, personalización de itinerarios (Carnerio, 2019, p. 26).

Los 100 años de experiencias en el campo editorial dan a EDB capacidad para incursionar en una nueva formar de gestionar e innovar la educación desde la virtualidad, y responder a los procesos de aprendizaje con la construcción de materiales activos, interactivos y empoderadores del conocimiento. La experiencia de cien años ayuda a entender que el nuevo aprendizaje ocurre en cualquier sitio y en cualquier momento, superando los límites tempo-espaciales.

Innovación editorial para la incorporación de las TIC, TAC y TEP en la educación

A sus cien años, Editorial Don Bosco incursiona en una transformación empresarial del papel a la virtualidad, un problema muy complejo para el cual no existen soluciones conocidas. Crecen las iniciativas, los estudios, las investigaciones. Editorial Don Bosco diseña las innovaciones necesarias para ofrecer los mejores productos virtuales que demanda la educación del hoy y del mañana.

A primera vista puede parecer que, si las tecnologías digitales son nuevas, su incorporación producirá resultados innovadores. Pero el cambio en la educación no se prioriza por lo tecnológico sino por la capacidad de responder a una nueva cultura con un desarrollo continuo y rápido. La innovación no se limita a hacer mejor lo que se hacía antes sino a un cambio de paradigmas.

Piaget enseñó que la percepción humana es limitada, centralizada y restringida al espacio y tiempo: solo podemos percibir el aquí y el ahora. Léa da Cruz Fagundes afirma que el pensamiento funciona mucho mejor cuando actúa con sus propios objetos digitales de aprendizaje:

> Por todas estas razones, estamos usando los recursos de los medios digitales como objetos para que el aprendiz explore, investigue, cuestione, simule, teste, valide, demuestre y formalice. Las herramientas digitales pueden ser usadas por el aprendiz y él tiene innumerables alternativas para aprender indagando, realizando sus propias investigaciones, planificando y desarrollando sus propios procedimientos para construir individual y colectivamente sus proyectos de aprendizaje (Carneiro, 2019, p. 135).

Tales condiciones aseguran la integración de las tecnologías digitales para que la innovación editorial responda a condiciones de diálogo para el desarrollo de competencias y la reflexión crítica. Lo materiales producidos bajo estos lineamientos sirven como mediadores en el proceso enseñanza-aprendizaje, para comunicar los contenidos y facilitar su comprensión y apropiación. Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos (García, 2010). Además, los materiales de Edebe-on se incorporan con facilidad en un sistema de gestión de aprendizaje *on-line* LMS (Learning Management System), un entorno virtual, al que accedemos gracias a una conexión a internet, en el cual podemos aprender y formarnos.

Los recursos educativos digitales Edebe-on, ESEMTIA y otros, tienen diseño de intencionalidad educativa y sus características didácticas apuntan al logro del aprendizaje.

Esta obra salesiana de servicios educativos debe mantener la constante transformación en todas sus líneas de negocios, en la parte editorial que ya se ha analizado, pero también hay nuevas formas de comercializar sus productos por medio de tiendas virtuales y en los almacenes LNS. Sus centros de producción tanto impresos (imprenta) como digitales tendrán que enmarcarse en la producción de tirajes cortos y ser sustentables. Sus estrategias de comercialización deberán ser renovadas y ser capaces de vender en un mercado altamente competitivo.

Referencias

Carneiro, T. (ed.). (2019). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

García, S. (2010). *Uso de contenidos educativos digitales a través de sistemas de gestión del aprendizaje* (LMS) *y su repercusión en el acto didáctico comunicativo.* Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información. Recuperado de https://bit.ly/349IUr0/

Lozano, R. (2011). Las TIC/TAC: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario Think-EPI*, (5), 45-47.

Reig, D. (2011). *TIC TAC TEP y el 15 de octubre*. Recuperado de https://bit.ly/3oJACzK/

Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: conceptos básicos.* Universidad de Antioquía, Colombia. Recuperado de https://bit.ly/3yvsSWl/

Transformaciones pedagógicas y transformación social en un contexto de crisis global[1]

Valeria Vasconcelos
Centro Universitario Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana, Brasil

Dulce Whitaker
Universidad Julio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, Brasil

Introducción

Empezamos este texto con una reflexión sobre la temática en cuestión, en la búsqueda por aprehender las necesarias inter relaciones entre sus componentes. Como sugiere Paulo Freire (2001), intentaremos seguir:

> Críticamente en paz con mi [nuestra] elección política, en interacción con mi [nuestra] práctica pedagógica. Posición no dogmática, sino serena, firme, de quienes se encuentran en un permanente estado de búsqueda, abiertos al cambio, en la misma medida que, durante mucho tiempo, ya no estaban muy seguros de sus certezas (p. 8).

Así, no muy seguras de nuestras certezas, pero serenas y firmes en nuestras elecciones políticas, tejeremos algunos apuntamientos sobre la comprensión del término "crisis" para, en seguida, alumbrar senderos con vistas a abarcar el amplio lastre de las transformaciones sociales y pedagógicas necesarias para su enfrentamiento.

1 Este artículo emerge de diálogos compartidos entre las autoras casi a diario desde el inicio del aislamiento social en Brasil (marzo de 2020). Hablamos mucho de "transformaciones pedagógicas y transformación social en un contexto de crisis global" (tema de la conferencia para el IV Congreso de Educación Salesiana). Nuestras conversaciones fueron grabadas en audio y transcritas.

Según el *Diccionario etimológico* de Antenor Nascentes (1955), "crisis", del griego *crisis*, trae significados de momento decisivo, separación y juzgamiento. Hay consenso entre diversos investigadores/as de que la crisis lleva a la ruptura con el estado anterior, siendo que el nuevo rumbo puede ser de mejora o empeora.

Los momentos apocalípticos, como dice Maurízio Lazzarato, pueden servir para desvelar lo que necesita ser mejorado, transformado. De esta forma, los períodos de crisis revelan lo que es importante cambiar en el presente y en el futuro. Para Karl Marx el capitalismo es, por su propia naturaleza, generador de crisis, lo que, por ende, le será fatal. La crisis, en general, también puede significar un determinado instante de riesgo, de incertidumbre, que requiere una elección entre vencer o perder, entre morir o vivir.

Nos encontramos en un momento histórico en el que el planeta Tierra está siendo golpeado por una pandemia, cuyas consecuencias están, todavía, por definirse. En Brasil, esta "unidad epocal" adquiere matices aún más dramáticos, dada la situación política gestionada por la extrema derecha. Según Freire (1987):

> Una unidad epocal se caracteriza por un conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus oponentes, buscando la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, estos valores, estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos para ser más seres humanos, son los temas de la época (p. 53).

La crisis global actual se diseña de manera contundente, enmarcando un escenario muy complejo en el que entran en juego numerosos factores. Nos preguntamos: ¿Qué desenmascara la pandemia? ¿Cómo podemos contribuir a exponer la "unidad epocal" actual y anunciar otras formas de ver y vivir el mundo en un futuro próximo? ¿Cuál es el papel de las escuelas en esta situación? Nuestra hipótesis es que las respuestas a estas preguntas pasan por el desvelamiento de las condiciones ideológicas, ya que la ideología, para Lucien Goldmann (1972), está circunscrita a los "límites de la conciencia". Y para crear es necesario salir de los límites.

Enrique Dussel (2020)[2] afirma que el sistema capitalista mundial tiene el arma apuntada para la cabeza de toda la humanidad. Para el filósofo de la liberación, ecológicamente estamos destruyendo las condiciones que posibilitan la reproducción de la vida. Y la pandemia es un síntoma claro de esta crisis. El planeta Tierra, la Pacha Mama, Abya Yala, está agonizando y el gran desafío es descubrir cómo tratar esa enfermedad que nos contamina a todas las personas: la ganancia y la derechización del sentido común (Dussel, 2020).

2 https://www.youtube.com/watch?v=ILuu3lYWFAg/

En esta manera de ver, la crisis global pasaría, obligatoriamente, por una crisis inaugurada con la colonialidad (Quijano, 2005), cuyo primer pilar se asienta en la invención del concepto de raza (de que trataremos posteriormente) y el segundo, para el sociólogo peruano, estaría apoyado en la introducción del capital como valor primordial. La colonialidad del poder se sostiene en la jerarquización de pueblos y culturas, a partir de la imposición (invasión cultural) de principios y valores útiles para la reproducción de la dominación en los más diversos ámbitos: material, tecnológico y subjetivo.

Rastreando, por tanto, algunas pistas que desenmascaren los condicionantes de esa crisis global, organizamos este ensayo en cuatro partes. Tras esta breve introducción, en el segundo tópico traemos el tema de la pandemia inserta en el sistema capitalista como una "situación límite" dentro de la crisis global, en la que la mayoría de las personas están más inmersas que emergidas (Freire, 1987). En el tercer tópico señalamos algunos "actos límite" que deben realizar la educación, escolar o no, en el marco de este artículo. Finalmente, hacemos algunas consideraciones, siempre provisionales.

La pandemia como situación límite y la crisis global actual

El concepto de "situación límite" fue utilizado inicialmente por Álvaro Vieira Pinto (1970), filósofo brasileño que lo entendió como una barrera a ser superada:

> Una "situación límite" se constituye socialmente cuando la comunidad, tocada por el empeoramiento de las condiciones reales de vida [...], toma conciencia de sí misma y entra en conflicto violento con el mundo material en el que se encuentra. Sociológicamente, lo que debería definirse como una "situación límite" no es el fracaso, sino la protesta (p. 284 en Oliveira *et al.*, 2014, p. 100).

El autor llama la atención sobre el hecho de que, en "situaciones límite", es común observar diversificaciones de comprensión de esta circunstancia dentro de una misma sociedad. Es decir, estas situaciones exponen la contradicción de la "contemporaneidad de lo no coetáneo" (Freire, 1987, p. 54). La conciencia de esta realidad no es la misma entre diferentes grupos sociales, espacios, tiempos o personas. La pandemia actual —a pesar de traer sentimientos bastante similares a la mayoría de la población, como la inseguridad, el miedo, la angustia, entre otros— no afecta de igual forma a las personas y las distintas clases sociales, cuyos efectos "pueden o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente se pueden sentir. A veces, ni siquiera se sienten" (Freire, 1987, p. 54).

La intervención en la realidad con fines de desarrollar otras virtudes exige, en esta perspectiva, una comprensión imperativa de sus condicio-

nantes. Según Freire (1987), para superar las “situaciones límite” —en las que las personas son casi cosificadas— es fundamental una percepción crítica, fundada en la acción misma, impulsada por la esperanza y la confianza que moviliza para la lucha.

Esbozaremos, por tanto, desde nuestra comprensión, algunos de los síntomas del capitalismo[3] que, como rizomas, son propagados entre las sociedades: el especismo,[4] el fetiche de la mercancía, la competencia, el individualismo y la meritocracia. Al final de este tópico levantamos una breve reflexión sobre como las *fake news* siguen asemillando ideologías y falsas creencias.

El especismo

Como vimos, la ideología del capital que brama entre nosotros es aquella que insiste en tornar lo que es construido histórica y políticamente como algo “natural”. Para ilustrar cómo la ideología es capaz de enmascarar todo un proyecto antropocéntrico y sociocéntrico, en una reducción metodológica del pensamiento capitalista, traemos como ejemplo una recién campaña publicitaria en Brasil, que utiliza imágenes bellísimas de animales para cuestionar su posicionamiento (de animales y humanos) en el mundo. El argumento de una de ellas sigue abajo:

> Las águilas pescadoras son ágiles, son rápidas, pero no tienen visión para inversiones, por lo menos. Por eso no son capaces de ver las ventajas del banco *X*, o no quieren ver. Las águilas pescadoras invirtieron el orden natural de las cosas: ellas se olvidaron que primero se gana dinero, después se puede pasar los días pescando. Tú no eres un águila pescadora. Baje el aplicativo *X* […]. Porque querer ganar más, es humano.

De este texto se puede extraer varios elementos de discusión. Vamos a algunas: una de las mayores habilidades biológicas del águila es su visión extremadamente desarrollada, pero la publicidad infiere que ellas “no

3 El sufijo /ismo/ fue utilizado por la psiquiatría para describir una condición patológica. Como lo señala Houaiss en su diccionario, ese sufijo se utiliza en medicina para designar una intoxicación por un agente evidentemente tóxico. Nos parece bastante adecuada, por ende, la comprensión del capitalismo como un sistema extremadamente tóxico.

4 Para Luciana Godoy y Fabiana Sousa (2019), el término especismo “muestra una jerarquía que marca las relaciones empeñadas entre animales humanos y no humanos. Sin embargo, más que describir la convicción de que ciertas especies son ‘naturalmente’ superiores a otras, el concepto también apunta a una ideología, es decir, un sistema de creencias heredado de la cultura occidental, esencialmente basado en la moral antropocéntrica que, además de legitimar la relación jerárquica entre seres humanos y no humanos, los hace percibidos como ‘cosas’ o ‘recursos’, cuya existencia se justifica solo en términos de servir a los intereses humanos” (p. 321).

son capaces de ver" (o no quieren) las ventajas de "invertir dinero", al revés de pasaren todo el día "pescando". Y además, las águilas son acusadas de "contrarrestar el orden natural de las cosas". Cómo si el orden "natural" de la vida fuera la acumulación de capital, y la mejor acuidad visual (concreta y metafórica) sería la de los seres humanos. La línea de fondo es el intento de descalificar las calidades de los otros animales, que no tendrían la "inteligencia" humana, y de convencer a los y las televidentes que no "sean águilas pescadoras", ya que ¡querer ganar más, es humano! La publicidad utiliza, de esa manera, un dado cultural que es manipulado y transformado en ideología: una pretensa superioridad humana, que tendría la "autorización" de despojar y utilizar la naturaleza como un objeto, desde sus deseos y conveniencias; y el mito de la necesidad de incremento del lucro, de la acumulación de capital sin fin.

Fetiche de la mercancía

La ideología —entendida aquí como Marx la planteó: falseamiento de la realidad— de manera sutil o no, va imponiendo una forma de ver y comprehender el mundo que se naturaliza como algo que sería inherente al humano: querer ganar más. Y necesitar consumir para ser, es decir, la introyección del fetiche de la mercancía como, igualmente, "natural". Abajo vemos una imagen que ilustra bien ese pensamiento. En la inauguración de una gran tienda en la capital del estado amazónico de Pará (Belém, Brasil), en plena pandemia, hubo una invasión de miles de personas en búsqueda de prometidas rebajas de inútiles (o casi inútiles) productos, de necesidad cuestionable.

Figura 1
Multitud en inauguración de tienda



Fuente: *Veja Sao Paulo*, 2020

La idea del "tener", como objetivo de la vida, viene contaminando no solamente las personas, sino también todas las instituciones sociales, incluso las educativas (las universidades cada vez más funcionan como empresas, donde los estudiantes pasaron a ser tratados como clientes). Como enseña Freire (1987, p. 25), cuando se refiere a los capitalistas y su falsa generosidad.

En este deseo desenfrenado de posesión, desarrollan la convicción de que es posible transformarlo todo a su poder adquisitivo. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es la medida de todas las cosas. Y el lucro, su principal objetivo. Por eso es que, para los opresores, lo que cuenta es tener más y más, a costa, incluso, del tener menos o no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es tener y tener como clase que tiene. No pueden percibir, en la situación opresiva en la que se encuentran, como usufructuarios, que, si tener es una condición para ser, esta es una condición necesaria para todos los seres humanos. No pueden darse cuenta de que, en la búsqueda egoísta del tener como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden serlo. Por eso su generosidad, como hemos señalado, es falsa.

Competencia e individualismo

Otro condicionante intrínsecamente conectado al capitalismo se demuestra en la naturalización y casi sacralización de la competencia y del individualismo como forma de vida racional en el mundo contemporáneo. En nuestro "caminar preguntando", a la manera de los zapatistas, siguiendo caminos que nos llevan a un diálogo crítico que incluye la diversidad epistémica y las demandas particulares de los pueblos oprimidos (Grosfoguel, 2008), argumentamos reiteradamente a nuestros/as interlocutores/as, aceptando la provocación de Carlos Brandão (2015): ¿Somos, los seres humanos, más competitivos o solidarios? Las respuestas rozan el unísono: ¡Competitivos!

Al problematizar el tema, muchas de las narrativas coquetean con una solidaridad presente solo en situaciones excepcionales, arraigadas en concepciones totalizadoras de que aprendemos social y culturalmente a ser competitivos en la sociedad capitalista. Y esta es, de hecho, la tónica de nuestra educación escolar, bancaria y vertical, bajo un régimen de mando, vigilancia y castigo, en la búsqueda por formar masas obedientes que luchan, en una competencia voraz, por conquistar las migajas que quedan de la minoría que se ubica en las clases dominantes.

Podríamos hacer largas reflexiones sobre esta problemática y ciertamente no llegaríamos a una respuesta convincente para la mayoría. Pero lo que nos enseña Brandão (2015) es que, como seres humanos, si no hubiéramos sido, a lo largo de la historia, más solidarios, no hubiéramos sobrevivido

como especie. Por tanto, creer que somos más competitivos que solidarios es una de las falacias de la modernidad.

Zygmunt Bauman (2003) nos advierte que cuando los humanos creemos que somos más competitivos, hacemos poco para mostrar solidaridad y transformar nuestra realidad.

> Cuando los pobres luchan entre sí, los ricos tienen toda la razón para regocijarse. Y no solo porque la perspectiva de que los afectados firmarían un pacto contra los responsables de su miseria se ha vuelto tan remota como lo era en el pasado cuando se aplicó con éxito el principio de *dividir para reinar*. Hay razones menos banales para la alegría, razones específicas del nuevo carácter de la jerarquía global de poder. [...] esta nueva jerarquía opera a través de una estrategia de desvinculación que a su vez depende de la facilidad y rapidez con que los nuevos poderes globales sean capaces de moverse, desconectándose de los compromisos locales y dejando a los "locales" y a todos los dejados atrás la tarea de limpiar los escombros.[5] La libertad de movimiento de la burguesía depende en gran medida de la incapacidad o falta de voluntad de acción común de los nativos. Cuanto más dispersos estén, tanto más débiles y pequeñas son las unidades en las que se dividen, más se gasta su ira en peleas con vecinos igualmente impotentes, y tanto menor las posibilidades de acción común (p. 95).

Este sectarismo producido y construido ideológicamente, sí, nos torna más débiles y fácilmente manipulables por las fuerzas del capital.

Raza y racismo: el mito de la meritocracia

El otro pilar de la colonialidad (Quijano, 2005), la invención del concepto de raza, está fuertemente conectado al mito de la meritocracia. Este neologismo significa que solamente atingen el poder aquellas personas merecedoras de esta posición, es decir, las más bien dotadas intelectualmente, las más trabajadoras, las más dedicadas. Sin embargo, no se cuestiona las oportunidades que cada una de ellas tiene o no en su historia y vida cotidiana. Y eso, igualmente, se reveló muy marcadamente en la actual crisis sanitaria: ¿Quiénes son las personas que están muriendo en la pandemia?

En Brasil y en grande parte de los países del mundo, son las poblaciones pobres, indígenas y negras. La figura abajo ilustra lo que nombraron de "nuevo navío negrero", en que docenas de personas se aprietan en un autobús a camino del obligatorio trabajo, después de la flexibilización del aislamiento social.

5 Discordamos aquí del autor. En nuestro entendimiento, raramente existiría una "falta de voluntad de acción común", pero si una introyección de los valores del opresor en el oprimido (Freire), lo que conduce al individualismo y a la competencia.

Figura 2
El nuevo navío negrero



Fuente: Yan Marcelo, 2021

Esos grupos, por tanto, siguen viviendo las consecuencias de los dictámenes coloniales, como nos enseña Quijano (2005):

> Históricamente, esto ha significado una nueva forma de legitimar las viejas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominantes y dominados. Desde entonces, ha demostrado ser el instrumento más eficaz y duradero de dominación social universal […]: los pueblos conquistados y dominados fueron colocados en una situación natural de inferioridad, y en consecuencia también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales (Quijano, 2005, p. 228).

Para el autor, las formas de trabajo se articularon a "razas" particulares: a los indígenas, la servidumbre; a los negros, la esclavitud; a los blancos, el trabajo asalariado. Siendo que "una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de una manera que parecía naturalmente asociada, lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso" (Quijano, 2005, p. 230). Cuando los mandatarios se oponen a las políticas de aislamiento social y protección de la vida asumen una postura ligada a la necro-política, cuya consecuencia es un genocidio anunciado. Según Achile Mbembe (2016):

> La máxima expresión de la soberanía radica, en gran medida, en el poder y la capacidad de dictar quién puede vivir y quién debe morir. Por eso, matar o dejar vivir son los límites de la soberanía, sus atributos fundamentales. Ejercer la soberanía significa ejercer control sobre la mortalidad y definir la vida como la implantación y manifestación del poder (p. 123).

Así la pandemia desveló una de las más cabales mentiras en la actualidad: la meritocracia, apoyada en bases etnocéntricas y de clasificación racial universal. Mientras algunos grupos sociales —que se consideran merecedores (y por qué no, "naturalmente superiores")— pueden trabajar a distancia en la comodidad de sus hogares, con todos los beneficios que les otorga el capital, otros no tienen siquiera garantía de subsistencia y padecen con la precariedad del transporte público, con la carencia de saneamiento básico, con la ineficiencia de los servicios públicos de salud, con la falta de acceso a internet, entre otros tantos derechos negados. Así, a la vez que para algunos el límite es muy largo y lejano, otros conviven a diario con estructurales "situaciones límite".

Hecho o Fake

Esta naturalización de la supuesta jerarquía existente entre los seres humanos (y también entre humanos y no humanos) se construye y reproduce por la transmisión de hechos y noticias manipulados por una burguesía política e intelectual que muestra solo lo que quiere mostrar. Aquí se articulan las ideas con el texto de Fernando Coronil (2004), cuya mayor provocación es la afirmación de que: "Se trata no solo de ver lo que no se ha visto, sino de ver como no se ha visto" (p. 129).

Una de las prerrogativas que los neoconservadores han estado utilizando para perpetuar esta manipulación es la difusión de noticias falsas y el silenciamiento de noticias con amplio apoyo y evidencia. En los últimos años la prensa oficial de Brasil está vehiculando propagandas que cuestionan si la noticia es "hecho" o "*fake*" (figura 4), pretensamente con el objetivo de alertar a la población para que dude de las informaciones que reciben.

Ocurre que, según un informe producido en 2017, en Brasil, cinco son las familias que controlan las grandes cadenas nacionales de TV abierta. Ellos también tienen el comando de múltiples segmentos, como estaciones de radio, portales de internet, revistas y periódicos impresos, una vez que no existen restricciones a la propiedad cruzada de los medios. Así, en el escenario brasileño, el aparato ideológico de comunicación mediático sigue en las mismas manos, histórica, económica, social y políticamente, desde el periodo colonial.

Freire (1987) ya denunció, en su genialidad, que hay momentos en los que se dan "irracionalismos mistificadores", cuya repetición constante e insistente se convierte en uno de los temas fundamentales de la época. Nos parece que el epíteto "mito" a un político misógino, racista, genocida, cumplió una función de propagar ese irracionalismo, que se alimenta de la falacia que se difunde de forma recurrente en los medios hegemónicos y en las ya conocidas *fake news*.

La ideología impulsora de estas posturas parece tener la capacidad exponencial de transmitir su virulencia y contaminar cuerpos y mentes, como el coronavirus. Y en el contexto actual, el epicentro de esta ideología ha sido el gobierno federal brasileño (acompañado de algunos gobiernos estatales y municipales, además de fuertes corporaciones económicas, simpatizantes y fieles escuderos), y ampliamente difundido por los grandes medios de comunicación.

Para Milton Santos (2011), estos vehículos mediáticos son los responsables de crear un “estado de superinformación perpetua y de subinformación crónica” que caracteriza a las sociedades contemporáneas, en las que tanto la “sobrecarga de información irrelevante, como también la propensión a abarcar solo ciertos aspectos de la realidad, cuya elección para la exhibición pública suele estar ligada al mundo de la política y los intereses” (p. 93).

Figura 3
¿Hecho o *fake*?



Fuente: las autoras

Todo ello conduce, reiterando, a la difusión de informaciones fuertemente ligadas a los valores del neoliberalismo, que niegan, manipulan y limitan las posibilidades de una visión más integral de los hechos y fenómenos por parte de las personas, especialmente las de clases populares (Santos, 2011). Aún según el mismo autor, la retórica que mueve el discurso neoliberal "al mismo tiempo que predica la abstención estatal en el ámbito productivo, atribuye al Estado capitalista una gran copia del poder sobre los individuos para restaurar la *salud económica* y, así, preservar el futuro" (las cursivas son mías) (Santos, 2011, p. 85).

Así, consideramos necesario, para enfrentar la pandemia como una "situación límite", apoyadas en Goldman (1972), una comprensión profunda de la "conciencia real" que existe entre los estratos populares y la búsqueda de una "máxima conciencia posible". La conciencia real está sujeta a las múltiples desviaciones y barreras que impone la ideología, que invariablemente obstaculizan y limitan las acciones emancipadoras. En este nivel de conciencia real, los seres humanos tienen dificultades para percibir más allá de las "situaciones límite". La "máxima concienciación posible", en cambio, brinda a las personas la posibilidad de vislumbrar alternativas para superar los problemas concretos que enfrentan, además de percibir las trampas engendradas por la ideología dominante. Esto significa que, al aprehender la totalidad de la realidad, se vuelven capaces de construir "inéditos viables".

Transformaciones sociales y pedagógicas: en búsqueda de *inéditos viables*

Mi provocación sobre posponer el fin del mundo es exactamente siempre poder contar una historia más. Si podemos hacer esto, pospondremos el final (Krenak, 2019, p. 27). Ya sea como una "colonialidad del poder", como sugiere Quijano, o como un "poder de la imperialidad", como sostiene Coronil (2005), los autores nos muestran numerosas similitudes entre la globalización y el imperialismo, retratando de cierta manera lo que ocurre en esta ola neoconservadora que azota a Brasil y al mundo. Cuando Arturo Escobar (2003) nos habla de "mundos y saberes de otra manera", abordando la necesaria reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subordinado de los grupos explotados y oprimidos, sugiere, igualmente, que contemos otras historias. Así, nos referimos aquí a la urgencia de pensar desde nosotros mismos y desde paradigmas distintos de aquellos basados en el capital, en el especismo, en el fetichismo de la mercancía, en la competencia/individualismo y en la jerarquía racial, entre tantos otros condicionantes emergidos de este tóxico sistema que envenena a la naturaleza y a toda la vida en el planeta, incluso la humana. Sin embargo, importante tener en mente que la crisis es igualmente este estado transitorio y peligroso que puede estar preñe de posibilidades de renovación

(Dussel, 2020). Para el autor debemos perseguir la ética de la vida ya que el mal es necrófilo (pues ama la muerte) y el bien es biófilo, pues ama la vida.

Los desafíos de la escuela

Suponer que la ideología prospera solo entre la clase dominante es peligrosamente ingenuo. Si la burguesía cumple su papel de mantener el *statu quo* y sus privilegios, una gran parte de las personas introyecta estos valores, albergando al opresor en sí mismos. Por ello, el compromiso ético de la escuela —entendido como "un lugar privilegiado para el inicio de una nueva era" (Whitaker, 2010, p. 180)— se basa en el desvelamiento y desenmascaramiento de los mitos creados por grupos en el poder. Para erigir la plenitud humana más plena, que es su propia liberación. La "máxima conciencia posible" ayuda, en este sentido, en la construcción de otros mundos y de otras historias.

Apropiándonos de las palabras de Ailton Krenak (2019), asumimos que, para enfrentar la versión de los necrófilos, es necesario que la escuela dé espacio a todas otras historias posibles. Y estas historias se pueden contar comenzando por escuchar las voces de los/as propios/as niños/as y jóvenes de las clases populares, con sus relatos y vivencias concretas, desde su perspectiva de víctimas de un sistema opresivo y excluyente. La escuela post-pandémica tiene como misión sacar a la luz los relatos de quienes perdieron parientes queridos y les negaron sus derechos, cuyas precarias condiciones exigían "actos límite" para garantizar su propia supervivencia. Estos/as niños/as y sus familias afrontaron y afrontan a diario la visión apocalíptica y, por lo tanto, pueden hablar más orgánicamente de ella.

Como sugiere Freire (1987), necesitamos decodificar la realidad, brindando oportunidades para que los/as niños/as expresen su "visión del mundo, su forma de pensar, su percepción fatalista de 'situaciones límite', su percepción estática o dinámica de la realidad" (p. 56).

La escuela no puede, por tanto, alejarse del enfrentamiento de lo que la pandemia ha desenmascarado: la profunda desigualdad que existe en el planeta. Y de esta contingencia, de las formas expresadas de pensar el mundo, de comprenderlo dinámica o estáticamente, de inventar enfrentamientos, emergen los "temas generadores". Estos temas necesitan ser identificados y problematizados colectivamente, ya que estas situaciones son tan históricas como los seres humanos.

> No puedo investigar el pensamiento de los demás, refiriéndome al mundo si no pienso. Pero no pienso con autenticidad si otros tampoco no piensan. Simplemente no puedo pensar por los demás, ni para los demás, ni sin los demás. La investigación del pensamiento del pueblo no se puede hacer sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su

> pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando sobre su pensamiento, en acción, que el mismo se superará. Y la superación no se hace en el acto de consumir ideas, sino en producirlas y transformarlas en acción y comunicación [...]. Los seres humanos lo son porque están en situación. Y lo serán tanto más cuanto no solo piensan críticamente sobre su forma de ser, sino cuando críticamente actúen sobre la situación en la que se encuentran (Freire, 1987, p. 58).

Algunos inéditos viables

La búsqueda por "inédito-viables" en la escuela representa la urgente invención de actitudes, acciones y visiones de mundo que todavía no son comunes y/o no se produjeron en nuestros aulas, pero cuando se convierten en un "percibido destacado" por aquellas/os que piensan y actúan utópicamente, el problema ya no es un sueño, es horizonte que puede hacerse realidad (Freire, 2014).

La pandemia nos trajo algunas esperanzas, inicialmente, de que la humanidad podría transformarse con ese jaque impetrado por la naturaleza, en que un microscópico virus hizo el mundo parar. Sin embargo, el capitalismo céleremente encontró brechas y formas de fortalecerse, de travestirse con otros ropajes y producir más riqueza para pocos y ahogar la gran mayoría de la población en una pobreza aún mayor. Por tanto, los inéditos viables deben pasar por la construcción de estrategias de defensa y enfrentamiento, muchas de las cuales podemos aprender y aprehender con la naturaleza. La escuela precisa volver sus sentidos a otra forma de enseñar-y-aprender junto, desde, al lado y dentro del ambiente natural.

Como afirma Luis Carlos Restrepo (1998), en la escuela:

> Toda interacción con la vida que nos rodea pasa por su destrucción, como si la única cosa de los otros de la cual pudiéramos nos apropiar fuera su cadáver. La ciencia, con su esquematismo alienado de la dinámica vital, nos hizo creer que solamente podemos conocer al otro descomponiendo sus partes, una vez detenido el movimiento, metodología que aplicamos diariamente tanto en la investigación biológica como en la social, extendiéndola además a la vida afectiva y a nuestra relación con los demás (p. 14).

Por su lado, Dussel (2020) afirma que:

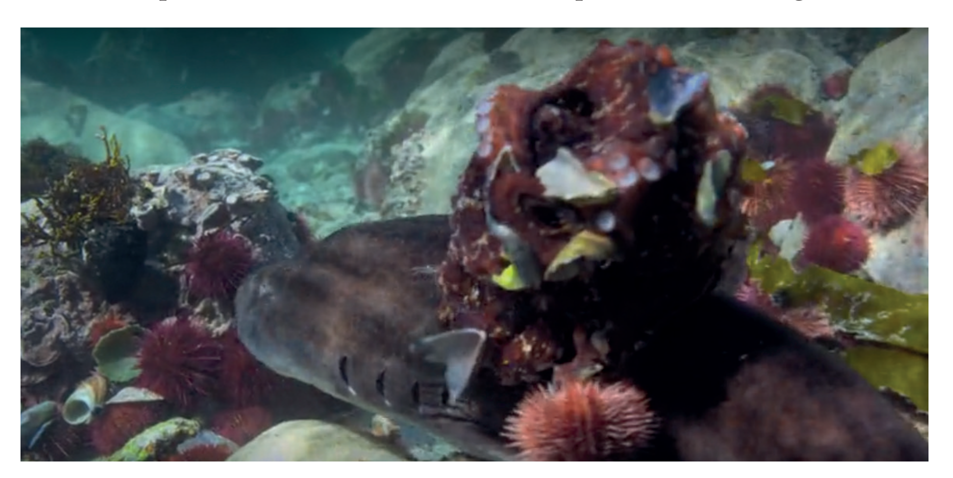
> Alrededor de lo humano, la vida ha alcanzado su mayor complejidad y un desarrollo indefinido para el futuro. Sin embargo, en cinco ocasiones en la historia del planeta, la vida ha matado a más del 90% de los vivos y la última fue la etapa de los dinosaurios. Estamos en la quinta etapa, pero el antropoceno, la etapa del ser humano, parece estar llegando a su fin, si continuamos el camino que hemos tomado. Destruiremos la vida humana y también gran parte de la vida que es parásita de nuestra vida.

Esta sería la consecuencia de una consciencia humana necrófila, que tiende a transformar todo lo que existe en objetos de su dominio: la tierra, los bienes, la producción, la creación humana, los humanos mismos, el tiempo en que vivimos. Todo se reduziria a posesión bajo su poder (Freire, 1987).

Asumir lo humano como naturaleza

La escuela puede contribuir para (re)crear, como un inédito viable, otras maneras de relacionarnos con la naturaleza. En la película *My Octopus Teacher*, un cineasta y productor (Craig Foster) comparte sus experiencias con un pulpo hembra en una foresta de algas en África del Sur. Entre las tantas enseñanzas de la profesora elegimos una de las más impresionantes para nosotras. En un día común, en sus observaciones Foster percibió la aproximación de un tiburón tigre, uno de los principales predadores de los pulpos. Bajo la inmensa capacidad de camuflarse, el pulpo hembra se protegió con docenas de conchas y caracoles como se fuera un raro balón. El tiburón, con su faro muy sensible, no se dejó engañar y atacó al pulpo. Después de una batalla en que poco restaba de esperanza para el molusco, de alguna forma el animal escapó de los dientes del predador y se puso en el único lugar en que estaría a salvo: en las espaldas del tiburón (figura 4).

Figura 4
Pulpo camuflado, defendiéndose del ataque de un tiburón tigre



Fuente: s/n

El tiburón siguió moviéndose con vigor para intentar que el pulpo se largara de su cuerpo, pudiendo así alimentarse, pero sin suceso. En la primera oportunidad el molusco soltó sus tentáculos del tiburón, sutil y delicadamente, y volvió, de esta vez en seguranza, a su hogar. Cómo no apren-

der de una experiencia de estas y, metafóricamente, imaginar estrategias de supervivencia. Frente a la perversidad de un predador feroz, como suele ser el capitalismo, tenemos que contribuir para que nuestro alumnado crie posibilidades de resiliencia y resistencia. De veneración y respeto a la naturaleza y a todos animales no humanos, inventando una educación anti-especista.

Con esta postura, la escuela estará asumiendo su compromiso de desnaturalizar la jerarquización y el aislamiento del humano del mundo natural. De esta manera podrá contribuir, igualmente, a que los/as estudiantes cuestionen el capitalismo como único sistema económico viable y posible. El capitalismo representa una máquina mortal que identifica la naturaleza como un producto, un recurso, una mercancía, de la cual el ser humano puede apropiarse. Según Krenak (2019), este sistema lleva a la mayoría de las personas a excluir

> De la vida, localmente, las formas de organización que no se integran con el mundo de las mercancías, poniendo en riesgo todas las demás formas de vivir […] cuando despersonalizamos el río, la montaña, cuando les quitamos los sentidos, considerando que este es un atributo exclusivo del ser humano, liberamos estos lugares para que se conviertan en residuos de actividades industriales y extractivas. De nuestro divorcio de integraciones e interacciones con nuestra madre, la Tierra, resulta que ella nos está dejando huérfanos (p. 50).

Desnaturalizar el consumo y la competencia

En esta perspectiva, entendemos que uno de los desafíos educativos y sociales más urgentes hoy día es la desconstrucción del fetiche de la mercancía. Para esto, como nos sugiere Freire, seguimos levantado preguntas: ¿Será mismo que necesitamos tener para ser?; ¿Qué alternativas económicas, menos monetizadas, podemos construir en nuestros cotidianos?; ¿Cómo huir del *Black Friday* (o fraudes) y consumir solamente lo necesario, sin acumular productos desechables?

No podemos olvidar que por detrás de estos fetiches hay toda una producción y manutención de este tóxico sistema que envenena a la naturaleza y a toda la vida en el planeta. La escuela no puede eludir la responsabilidad de enfrentamiento de comportamientos sectarios y jerarquizados. Cuando la institución enmarca el foco en la competencia y el individualismo, postula que todas las batallas son válidas. De ahí que termina por fortalecer las contraposiciones entre fuertes y débiles, entre hombres y mujeres, entre jóvenes y ancianos, entre blancos y no blancos.

Valorar la sabiduría ancestral

En la contracorriente, *nuestro sur* es la búsqueda de caminos de encuentro con el Otro, como sujetos de nuestra propia historia, educándonos dialécticamente y en comunión, mediados por el mundo y por la naturaleza, como Freire nos dijo de muchas maneras diferentes. Y los conocimientos ancestrales nos sirven de brújula.

Una vez más nos preguntamos: ¿Qué sociedad moderna es esta que descarta las delicadezas de la relación entre abuelos/abuelas y nietos/nietas y no contabiliza el rol esencial desempeñado por las personas más mayores en relación a los/las niños/as? ¿Qué puede hacer la escuela para cambiar las actitudes frente a los ancianos? Algunas de las respuestas son sugeridas por Whitaker (2010):

> Mientras los jóvenes miran hacia el futuro, los mayores contemplan el pasado y hacen una valoración constante de lo que han vivido, presenciado y testimoniado. Correspondería a la escuela aprovechar este acervo de memorias que ayuden a reconstruir la historia de todos nosotros, creando programas de recopilación de historias de vida para la formación de archivos. Estas serían fuentes orales para investigaciones de todo tipo (p. 184).

Promover una educación antirracista

Contar otras historias que refuerzan el valor de las vidas de las poblaciones negras también es un papel inequívoco de la escuela pos pandémica. La lucha contra el racismo ya no puede posponerse ni descuidarse. Todas las vidas humanas importan. Problematizar, debatir, sacar a relucir el tema de las relaciones étnico-raciales y erradicar el racismo es, igualmente, urgente:

> Es necesario hablar del tema racial, desmitificar el racismo, superar la discriminación racial. Al contrario de lo que piensan algunas personas, cuando hablamos públicamente sobre el racismo no estamos intensificando el conflicto entre diferentes grupos étnicos/raciales. De hecho, silenciar este tema es lo que más refuerza la existencia del racismo, la discriminación y la desigualdad racial (Gomes, 2017, p. 51).

Promover una educación anti-machista

Finalmente, sin la pretensión de agotar posibilidades de inéditos viables, el rol social ligado a hombres y mujeres es otro tema fundamental a discutir y a transformar. Innumerables acciones y reflexiones pueden contribuir a la construcción de otras masculinidades y feminidades. De manera ilustrativa, traemos un estudio realizado en las periferias de Medellín, Colombia, en un intento de promover interrogantes sobre los lugares hegemó-

nicos que ocupan los niños. Por lo general, se les exige a los varones, desde muy jóvenes, que tengan un perfil insensible, guerrero y destructivo. Algunas autoras (Giraldo *et al*., 2016) vienen promoviendo con sus alumnos experiencias de masculinidades orientadas por el amor, el respeto a la naturaleza y a las personas, potenciando la escucha, el cuidado y otras formas de ver el mundo sin destruirlo. Estos niños estaban desprovistos de muchas cosas, incluida la fantasía y la magia que se requieren para expandir su subjetividad. Y una de las prerrogativas de una educación post-pandémica se asienta en prácticas educativas que cuestionen y promuevan debates y reflexiones, junto a niños y niñas, sobre sus experiencias a partir de auto-narrativas. Según Dussel (2019), las personas aprenden viviendo, sufriendo, experimentando. No solamente en las escuelas. El autor afirma que "los teóricos podemos formular para aclarar las causas de este sufrimiento y darle un camino, pero quien sufre tiene la inteligencia más abierta para entender quién es quién". Esto es uno de los retos de las perspectivas educativas anti machistas.

Conclusiones: siempre provisionales

Como señala Freire, el esfuerzo por proponer a los individuos, sean niños o adultos, dimensiones significativas de su realidad es una exigencia ontológica, y su análisis crítico debe permitir el reconocimiento de la interacción de sus partes. Es imperativo que reconozcamos, por tanto, a la Tierra como nuestra madre y proveedora, que acoge a todos, humanos y no humanos, dotados de "coraje para dejar una actitud de negación de la vida por un compromiso con la vida, en cualquier lugar" (Krenak, 2019, p. 50).

Necesitamos superar la idea de jerarquía entre razas, pueblos y personas, luchando contra la insistente demanda de bienes y consumo. Definitivamente no necesitamos un "nuevo normal", como han estado insistiendo los medios. Necesitamos crear "inéditos viables", sustentados en una "máxima conciencia posible", partiendo del contexto en el que estamos insertos para reinventar un mundo con justicia, dignidad, equidad y solidaridad, en el que quepamos todos. "No podemos existir sin preguntarnos por el mañana, por lo que vendrá, a favor de qué, contra qué, a favor de quién, contra quién vendrá; sin cuestionarnos cómo concretar lo 'inédito viable', exigiéndonos la lucha por ello" (Freire, 2014, p. 98).

Concordamos con el maestro Freire que uno de nuestros roles, como educadoras y educadores, es descubrir lo que puede ser hecho, esos inéditos, viables y transformadores actos sobre y con el mundo, para que este se torne menos "aristoso", menos fatalista. Buscamos, cotidiana y esperanzadamente, alternativas construidas en conjunto, en colectivo, en la solidaridad, que se encuentren fuera del ámbito de las certezas pero, definitivamente, que emerjan del campo de las posibilidades y de las utopías.

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Brandão, C. R. (2015). *Nós os humanos: do mundo à vida, da vida à cultura*. São Paulo: Cortez Editora.

Coronil, F. (2004). ¿Globalización Liberal o Imperialismo Global? Cinco Piezas para Armar el Rompecabezas del Presente. *Revista Temas*, *33*(34), 14-27.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação*: *ensaios*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança*: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, A. L. (2014). Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. En P. Freire (ed.), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (pp. 39-45). São Paulo: Paz e Terra.

Goldmann, L. (1972). *Ciências Humanas e Filosofia. O que é a Sociologia?* Rio de Janeiro: Difel Edição.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lazzarato, M. (2019). *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: N-1 edições.

Mbembe, A. (diciembre, 2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*. *Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, (32).

Giraldo, M. L., Bustamante, G. y Henao, G. (2016). Buscando la equidade de género entre cartas, árboles y duendes. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (eds.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (pp. 109-127). Bogotá: CEAAL; Desde Abajo.

Godoy, L. C. y Sousa, F. R. (mayo-agosto, 2019). Educação popular e movimentos antiespecistas: desvelando o especismo em livros didáticos. *Revista Cocar*, 13(26), 320-334. Recuperado de https://bit.ly/3cNm5yf/

Gomes, N. L. (2017). *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Recuperado de https://bit.ly/3zo1fPF/

Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199-215.

Oliveira, L., Moreira, A. P. y Guzzo, R. S. (julio-diciembre, 2014). Ampliando o conceito de situação-limite de Martín-Baró: diálogos com o conceito de crise. *Revista de Psicologia*, 5(2), 96-105.

Paro, C. A., Ventura, M. y Silva, N. (2020). Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, *18*(1). Recuperado de https://bit.ly/3x15ZZo/

Restrepo, L. C. (1998). *O direito ao afeto.* Petrópolis/RJ: Vozes.

Santos, M. (2011). *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães.

Vasconcelos, V. y Whitaker, C. A. (2020). Pandemia e educação: em busca de inéditos-viáveis. *Revista Olhar de Professor*, (2), 1-7.

Whitaker, D. (mayo-agosto, 2010). O idoso na contemporaneidade: a necessidade de se educar a sociedade para as exigências desse "novo" ator social, titular de direitos. *Cad. Cedes*, *30*(81), 179-188.

Desempeños y competencias en tiempos de COVID-19: sujetos gestores de sí mismos

María Elena Ortiz Espinoza
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Introducción

La pandemia a causa del COVID-19 llevó al cierre de las escuelas, como espacio físico y el consecuente traslado a la casa, al "encierro". Esta modificación del tiempo-espacio está provocando cambios profundos que aún no se puede dimensionar. También, contribuyó a que los medios tecnológicos pasen a convertirse en reguladores de la vida, las relaciones, la comunicación, el tiempo, el ocio, el trabajo, etc. Estos cambios que los estamos viviendo, si lo analizamos desde el punto de vista curricular, están contribuyendo a consolidar otro tipo de sujetos, identidades y subjetividades que colocan a la autogestión, aspecto importante del modelo desde los desempeños, y que se la venía trabajando desde inicios de este siglo, como la marca de la educación del presente y futuro mediato.

En este artículo busco responder la siguiente pregunta: ¿Cómo, en tiempos de pandemia, el modelo desde los desempeños, mediante competencias, determina que la autogestión, centrada en sujetos auto controlados, auto regulados, flexibles es una necesidad para cuidar de uno mismo y de los demás, consolidando así un modelo de sociedad basada en el control?

Para responder, divido en tres partes: en la primera, explico brevemente sobre los modelos de organización curricular. En la segunda realizo un breve recorrido de las últimas reformas curriculares para explicar las características del modelo desde los desempeños, enfatizando en el tema del emprendimiento y la gestión. En la tercera, a partir de diferentes discursos que colocan la necesidad de cuidarse, cuidar al otro, gestionar o emprender se pone en evidencia que el autocontrol y la autogestión son cruciales en un

mundo en "modo pandemia" que abre las puertas a nuevas formas de producción, comunicación, empleo. En esta parte también se analiza la transformación de una sociedad basada en el disciplinamiento (Foucault, 1991), a una de control (Deleuze, 1996).

Sociedad, producción y modelos de organización curricular

El tema de los modelos para organizar el currículo es poco discutido o analizado, incluso desde las llamadas teorías tradicionales del currículo. La literatura al respecto enfatiza en autores/as, características y aspectos relevantes. Tampoco es posible encontrar unanimidad en la forma de clasificarlos.

Desde la perspectiva del diseño curricular, el modelo para organizar los contenidos es parte de un conjunto de decisiones que se toman, el momento de la selección, antes de determinar los alcances y secuencias de estos. Escoger el modelo para organizar los contenidos es muy importante pues determina en última instancia desde donde se planifica y ejecuta la clase.

Esta decisión por la trascendencia que tiene en el desarrollo del currículo entraña múltiples relaciones que va más allá de lo estrictamente curricular, pedagógico o didáctico. Pues, en los modelos para organizar el currículo, se entreteje tramas entre escuela, procesos productivos y construcción-formación de identidades y subjetividades para un determinado tipo de sociedad. Pero, ¿cómo un modelo de organización curricular, puede hacer eso y más? Aquello es posible porque el currículo no solo es un conjunto de decisiones técnicas de cómo elaborarlo o diseñarlo. Desde las teorías post-críticas, es "un artefacto productor de prácticas, de significados, de verdades" (Paraíso, 2010, p. 43). Además, lo que se aprende, en, con y por medio de este, no son únicamente conocimientos, destrezas, capacidades, responsabilidades o, en el caso ecuatoriano, destrezas con criterio de desempeño, sino, también saberes de diferentes tipos, modos de ser, formas de vivir, consideradas "adecuadas".

Por tanto, un currículo no solo puede ser un documento, o la "expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros" (Ministerio de Educación, 2016, p. 4). Un currículo es un espacio de producción "de tipos particulares de sujetos e identidades sociales" (Costa *et al.*, 2003, p. 58). Que, en última instancia, son una creación, producto de fuerzas momentáneamente victoriosas en la lucha por la institución de verdades (Ortiz, 2014).

Desde siglos atrás se ha pensado que la mejor forma para organizar los contenidos fundamentado en la lógica disciplinaria de la ciencia. A este modelo se lo conoce como academicista o humanista. Esto es, escoger lo

mejor que hay en la cultura e irla enseñando- aprendiendo, utilizando un determinado orden alrededor de materias o disciplinas.

Con el aparecimiento y consolidación de la escuela nueva se intentó romper con ese criterio disciplinar, es así como surgen modelos alternativos basados en los intereses y necesidades de los y las educandos, trabajando con proyectos o centros de interés los cuales, por la intención del artículo, no se profundizan. Dicha perspectiva estuvo vigente en el primer cuarto del siglo XX, pero fue remplazada, cuando el currículo se consolida como campo de estudio e investigación, y se impone, por primera vez, la necesidad de diseñar el currículo siguiendo criterios de eficiencia basado en la industria y la estandarización de objetivos para evitar desperdicios (García, 1995). Los intereses de los individuos o instituciones son remplazados por los intereses de la sociedad, sobre todo la industrialización y producción en serie (segunda revolución industrial).

En aquella época, curriculistas de Estados Unidos aunaron esfuerzos para responder a la pregunta: ¿Cómo organizar el currículo?, de tal forma que asegure una educación eficiente y efectiva (Silva, 2004). La psicología conductista y la administración científica contribuyeron a pensar una nueva forma de comprender el currículo y su vez responder a dicha interrogante. En aquella época se determinó que la mejor forma era hacerlo desde los objetivos y no desde los contenidos, como en el modelo anterior. Así aparece el modelo por objetivos conductuales, divididos en tres dominios: cognitivos, psicomotores y afectivos.

Es interesante notar que a partir de este modelo la educación da un giro pues el énfasis de esta no podía estar únicamente en transmitir y ampliar el bagaje cultural para insertarse de mejor forma en la sociedad, por el contrario, la sociedad de ese entonces requería individuos que respondan a las necesidades de la industria y el comercio. El modelo por objetivos conductuales estuvo vigente por más de cincuenta años. Sin embargo, la idea de que los objetivos son lo que determinan lo que debe ser enseñado se mantuvo hasta finales del siglo XX.

El aparecimiento de la psicología cognitiva en los años 80 del siglo pasado contribuyó a que se traslade el énfasis de los objetivos conductuales hacia los de aprendizaje. Esto coincide con el paso del llamado modelo *fordista* de producción hacia el *toyotista* o según algunos autores la llamada "tercera revolución industrial".

Esa transformación en el mundo de la producción, empujó a los sistemas educativos, a que coloquen como necesidad la formación de personas que adquieran y desarrollen destrezas y habilidades (de aprendizaje, de pensamiento lógico, de cada una de las áreas del currículo), pues ya no se requería trabajadores/as que sepan hacer bien su trabajo sino que colaboren y generen nuevos productos o servicios. El giro en cuanto a lo que se necesita aprender en la educación formal propició reformas curriculares en varios

países. Desde el punto de vista del diseño curricular, se desplazó los contenidos de orden conceptual y se colocó a los procedimentales como imprescindibles a ser aprendidos y enseñados. Es así como aparecen las destrezas como forma para organizar los contenidos. A este se lo conoce como modelo de organización curricular por objetivos de aprendizaje. Este modelo estuvo vigente hasta inicios del siglo XX.

Aproximadamente, desde finales de la década de los 90 del siglo XX y con más fuerza a inicios de este, la creciente globalización, la creación de bloques de países como la Unión Europea, acelerados cambios en el modo de producción (cuarta revolución industrial) por avances en la inteligencia artificial, expansión del internet, *big data*, nanotecnología, etc., provocó profundas transformaciones en la comprensión del mundo, la sociedad, la forma de comunicación y de relacionarnos. Esto colocó, una vez más, la necesidad de que la escuela enseñe otro tipo de conocimientos, saberes, destrezas para insertarse en un mundo cada vez más globalizado y cambiante.

Países como Estados Unidos, Inglaterra, España, Australia, Canadá o Japón, consideraron que el enfoque para la calificación y el entrenamiento de tipo vocacional, así como a nivel gerencial era la forma más apropiada para la formación y selección de mandos medios y directores/as de centros educativos. Al mismo tiempo CINTERFOR, apoyada por la OIT, lideró y desarrolló políticas de formación y certificación organizadas por competencias profesionales y se encargó de difundir este modelo. Discursos sobre selección de personal y evaluación comenzaron a ser predominantes en esa época, enfatizando sobre todo en *desempeño efectivo* y *evaluación a partir de criterios*, tomando como referencia un conjunto de competencias. Estas dos nociones más tarde pasaron a ser el fundamento de las competencias.

Para finales del siglo XX, las competencias salen del ámbito empresarial y del trabajo y se trasladan al educativo, con una variante: se deja de hablar de enfoque y se comienza a hablar de modelo de formación. En ese momento, universidades, colegios, escuelas e incluso la educación infantil, son empujadas a que centren sus esfuerzos en el desarrollo y adquisición de desempeños y medir la calidad de su proceso formativo a partir de criterios e indicadores de evaluación. Además, se coloca a las competencias como aspecto fundamental que permite aprendizajes, cambios y mejoras y a los desempeños como el espacio que determina lo que se debe aprender y enseñar.

Desde el punto de vista del diseño curricular, se fue creando, paulatinamente, la necesidad de enfocar la formación ya no en objetivos de aprendizaje y contenidos de orden procedimental (destrezas), sino en desempeños y el desarrollo de competencias. A esta forma de organizar los contenidos se le conoce como modelo de organización curricular por competencias. Sistemas educativos de muchos países desde fines del siglo pasado e inicios de este reformaron sus currículos basados en ese modelo.

Este modelo, a diferencia del modelo por objetivos conductuales y de aprendizaje, realiza un cambio fundamental. Por un lado, enfatiza en que no son necesarias fuerzas externas, como por ejemplo el "Estado benefactor", para generar empleo, proveer de salud, educación, sino que cada individuo, con sus capacidades, aprendizajes, son capaces de gestionar absolutamente todo: empleo, ambiente, salud, cultura, etc. Por otro, la escuela y por ende los profesores/as no requieren ser agentes de enseñanza sino en gestores de aprendizajes y los estudiantes en sujetos que gestionan su vida y bienestar.

Desempeños, competencias y gestión

Nuestro país a igual que otros de la región emprendió una reforma curricular en 2010 y 2016. Los dos currículos organizaron los contenidos a partir de desempeños (perfil de salida y destrezas por criterios de desempeño).[1] Si bien no se habla explícitamente de competencias, a excepción de la educación técnica, las dos tienen todas las características: estándares, indicadores y criterios de evaluación.

La reforma de 2016 toma como referencia la de 1996 y 2010. La de 1996 (Ministerio de Educación, 1996) desplazó el fundamento psicológico del conductismo e introdujo el constructivismo. Esto llevó, entre otras cosas, al desaparecimiento paulatino de los métodos como formas de enseñanza-aprendizaje y que se coloquen a las estrategias de aprendizaje como formas privilegiadas para aprender.

Esto tuvo como intención liberar a los procesos didácticos de estructuras rígidas que no contribuían a que los estudiantes opten, participen, decidan. Pues, los métodos al seguir una serie de pasos rígidos, no permiten flexibilidad y plasticidad que requerían los nuevos procesos productivos basados en la automatización. Otro aspecto de esta reforma fue el de fortalecer uno de los discursos pedagógicos de antigua data: el autoaprendizaje. Con un giro importante: pasar de la enseñanza al aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida y construir conocimientos de manera significativa. Este cambio demandaba mirar y asumir desde otra perspectiva los contenidos: no como inmutables, por el contrario, cargados de inmediatez, caducidad y actualización permanente. Además, ampliar y potencializar los nuevos los espacios de aprendizaje que ofrecía el internet.

La reforma de 2010, llamada de "actualización y fortalecimiento curricular" (Ministerio de Educación, 2010), como su nombre lo dice, buscó

1 Las personas responsables de la reforma curricular del 2010 fusionaron destrezas que son parte del modelo por objetivos de aprendizaje y desempeños que son parte del modelo que busca desarrollar competencias. Esto lo hace muy ecuatoriano y seguramente único. Aunque desde el punto de vista técnico tiene muchísimas falencias.

actualizar y fortalecer el currículo anterior. En aquella época se dijo que el currículo de 1996, organizado por destrezas, no había sido lo suficientemente desarrollado. Por tanto, era necesario fortalecerlo. Además, se vio la necesidad de actualizarlo: "En sus proyecciones social, científica y pedagógica" (Ministerio de Educación, 2010, p. 7).

En esa búsqueda aparecen las destrezas con criterios de desempeño y la necesidad de "evaluar de forma sistemática el desempeño" (Ministerio de Educación, 2010, p. 12). Además, aparece la noción de "resultados de aprendizaje", que en la reforma de 1996 nunca fueron considerados, junto con "indicadores esenciales de evaluación" y "perfil de salida" para la educación básica y el bachillerato de forma separada. La introducción de estos cambios allana el camino para que el currículo se lo organice desde la lógica de las competencias.

Si bien en el currículo de 2016, llamado "Currículo de los niveles de educación obligatoria" (Ministerio de Educación, 2016), nunca se afirma que es una nueva propuesta curricular, por el contrario, se dice que es un ajuste de la propuesta de 2010, basado en una investigación realizada en 2013; de lo que se puede ver, desde el punto de vista de los modelos, es una continuidad de algunos aspectos del currículo de 2010: destrezas con criterios de desempeño, indicadores esenciales de evaluación y perfil de salida. Que también trae algo nuevo del modelo desde los desempeños: criterios de evaluación articulados con estándares de aprendizaje (Delgado *et al.*, 2018, p. 59).

Esas transformaciones provocan un giro fundamental pues dejan de ser el centro del currículo los contenidos (modelo academicista), o los objetivos (conductista o de aprendizaje), sino la evaluación por medio de criterios e indicadores, relacionados con estándares de desempeño y estos a su vez con un *ranking*. Esto trastoca la razón de ser de la educación, pues las finalidades/objetivos (el para qué) quedan en su segundo plano y los contenidos se supeditan a la medida y la medición de orden cualitativo y cuantitativo como organizadores de la labor educativa.

Otro elemento de este modelo es la introducción de perfiles de salida, entendido como un "un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria" (Ministerio de Educación, 2016, p. 9). En el caso ecuatoriano, se enfoca en tres aspectos: ser justos, honestos e innovadores. Este último aspecto se encuentra en todos los currículos organizados por competencias y es el que da paso hacia la importancia y necesidad de una cultura del emprendimiento y la gestión, entendida como la capacidad de llevar adelante una iniciativa o un proyecto. Como afirma Grinberg (2014), "la identidad debe ser construida, las decisiones tomadas, y todo depende de la capacidad y acción de los individuos que son llamados a producir su propio destino" (p. 105).

El énfasis en la formación de emprendedores/as, en ningún momento se asocia con el mundo empresarial o con políticas que colonizan

saberes locales o con el desmoronamiento del "Estado benefactor". O con políticas neoliberales. Por el contrario, se lo presenta como un aspecto crucial para sobrevivir en un mundo en constante cambio. Que, según Luna Scott (2015a), requiere "habilidad creativa de las y los trabajadores, incluida la capacidad de pensar al margen de los lugares comunes, poner en tela de juicio la sabiduría convencional, concebir nuevas hipótesis y producir un trabajo asombroso" (p. 8). Al colocar el foco de la formación en el emprendimiento como necesidad fortalece y justifica que el currículo enfatice en "destrezas del siglo XXI" (Ministerio de Educación, 2016), competencias y habilidades esenciales del siglo XXI:

> Personalización, colaboración, comunicación, aprendizaje informal, productividad, creación de contenidos [competencias personales para el mundo laboral del siglo XXI] como la capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la compasión; y las competencias de aprendizaje, como la gestión, la organización, las capacidades meta-cognitivas y la habilidad de convertir las dificultades en oportunidades (Luna Scott, 2015b, p. 1).

El hecho de enfatizar como una de las finalidades educativas que las y los estudiantes creen sus propios negocios y, en los niveles educativos inferiores, generen iniciativas para aprender a ser más creativos y versátiles a través de proyectos (Ministerio de Educación, 2016) coloca en los individuos la responsabilidad de que "al finalizar el Bachillerato, el estudiante haya desarrollado sus capacidades de emprendimiento y que, al aplicarlas diariamente, se convierta en una persona que dinamice la sociedad en su conjunto, su familia, zona geográfica o ciudad y que, por lo tanto, genere fuentes de trabajo" (Ministerio de Educación, 2016, p. 610).

Llámense destrezas del siglo XXI o competencias personales o sociales, todas confluyen y colocan en la necesidad de adquirir "habilidades de supervivencia a fin de estar preparados para la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI y afrontar los cambios que se ya se avecinaban en el mercado (Luna Scott, 2015a, p. 1). Todos esos cambios se justificaban pues a inicios del siglo XX se avizoraba con mayor cercanía un mundo mucho más complejo, con un futuro incierto, un mercado de trabajo fluctuante, fenómenos migratorios, grandes adelantos con relación a la informática, internet, formas de comunicación y sobre todo adelantos con relación a la inteligencia artificial.

Anticiparse con una reforma educativa ha sido desde hace mucho tiempo la herramienta para dar respuesta a sociedades en transformación y los modelos de organización curricular son el eslabón entre sociedad y mundo de la producción. Sin embargo, no pudimos imaginar, ni anticipar que la humanidad tomaría un giro de forma inesperada. El aparecimiento y propagación del coronavirus COVID-19, aceleró y colocó sobre el tapete como imperiosa la necesidad de sujetos auto controlados, y que la familia

nuclear y no el estado, por ende, cada individuo, sean los responsables del cuidado, del bienestar de sí mismos, de los otros y, por supuesto generadores de empleo.

De una sociedad disciplinaria a una de control

En 1990 Deleuze anticipó que nuevos mecanismos comenzaban a delinear otro tipo de sociedad, que él llamó de control. De acuerdo a su análisis las formas de encierro, entre estas la escuela, atravesaban una crisis generalizada y las reformas tanto de la escuela como de la industria, el hospital, el ejército, la cárcel lo único que buscaban es "gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que están llamando a nuestras puertas" (Deleuze, 1996, p. 1). Según el autor aquellas formas de encierro estaban acabadas. Para Deleuze (1996) la sociedad que avizoraba, no requería disciplinar el cuerpo, tal como lo analizó Foucault (1991), sino controlar a lo sujetos a través de diferentes mecanismos de forma fluida "en espacios abiertos, en forma desterritorializada, mediante los psico-fármacos, el consumo televisivo, el marketing, el endeudamiento privado, el consumo, entre otras modalidades" (Deleuze, 1996, p. 1). Lo esencial para una sociedad de control no es una marca, sino una contraseña, pues los individuos dejan de ser considerados como tales y las masas pasan a ser indicadores, datos, mercados.

En este tipo de sociedad el capitalismo ya no se concentra en la producción, sino lo que busca es vender servicios, productos, producir ventas o copar mercados. Para ello se requiere controles a corto plazo, mediante una rotación rápida pero continua e ilimitada que proporcione a cada momento la posición de un elemento en un medio abierto. Y los ordenadores son los mecanismos más apropiados para realizar ese tipo de control.

Treinta años más tarde, aquello que Deleuze anticipó, hoy es una realidad. El encierro obligatorio en casa a causa de los contagios por el COVID-19 permitió desmontar dos lugares que por mucho tiempo fueron el espacio-tiempo privilegiado para aprender y trabajar: la escuela y el local de trabajo (llámese oficina, fábrica, restaurante, etc.). De un día para el otro se pasó al teletrabajo (con muchas salvedades) y a la teleeducación en todos los niveles educativos.

Este cambio demandó que cada estudiante y trabajador se auto-motive y auto-regule tiempos, espacios, momentos, lugares. El acceso a internet y disponer de un dispositivo para conectarse pasó a ser una necesidad. Por supuesto estas nuevas formas de estudio y trabajo demandan otro tipo de sujeto, identidades y subjetividades. Por un lado, los sujetos auto-controlados, autónomos y auto-gestionados en el tiempo, horarios, grupos de los cuales forma parte y que estaba presente en el modelo por

competencias, con el encierro en casa se convirtió en una condición *sine qua non* no es posible avanzar y continuar. Por otro se añaden otras necesidades: cuidar de sí mismos y de los demás para evitar el contagio.

Esta ruptura permitió que varios discursos circulen y refuercen desde diferentes espacios, lugares, actores: la necesidad de la gestión de sí mismos, la cultura del emprendimiento, la creatividad, la responsabilidad de su propio destino como proyecto permanente, así como el auto-control y el aprendizaje interminable (Williamson, 2013). Veamos algunos ejemplos.

1. Consejos de la Sociedad Médica Española:
2. "Mantén tus rutinas con horarios fijos y estructura tu día a día, planifica la jornada, levántate a una hora razonable, como si fueras a trabajar, dúchate, no estés en pijama y vístete cómodo, y realiza las tareas de la casa como limpiar, cocinar…
3. Aprovecha los días de luz y dedica 20 minutos para tomar el sol, sino tienes terraza puede ser a través de la ventana, esto promueve la síntesis de serotonina mejorando nuestro estado de ánimo disminuyendo así la depresión y el estrés.
4. Dedica tiempo a la creatividad: decora tu casa, ordena fotos, coloca tus libros…. Piensa que cuando acabe esto ya no tendrás tiempo para hacerlo" (Sociedad Médica Española, 2020).
5. American Red Cross: cuídense el uno al otro (Organización Panamericana de la Salud, 2020).
6. Organización Mundial de la Salud: gestionar la angustia provocada por el estrés del coronavirus y da algunos consejos. *Infórmate* bien, no te "infoxiques", *informa* bien a los demás, *confía* en la ciencia, *cuídate* (La Vanguardia, 2020).
7. Radio Televisión Española: consejos para los niños en tiempo de confinamiento: controlar la información que reciben, comunicarnos con ellos, crear rutinas flexibles, establecer normas entre todos, *fomentar su autonomía*, adaptarnos a ellos, dejar espacio al tiempo libre, mantener el contacto con los demás, acompañarlos en sus emociones difíciles, controlar nuestra agresividad (Radio Televisión Española, 2020).
8. Radio Televisión Española: para evitar el colapso de los hospitales, es fundamental el papel activo de los ciudadanos, desde los niños hasta los ancianos. Y *en cada uno de nosotros recae la responsabilidad* de disminuir la tasa de contagio, aligerar la carga hospitalaria (Radio Televisión Española, 2020).
9. Universidad del Bosque: *tips* para emprendedores en tiempos de pandemia. El profesor Rafael Ricardo Romero de la Universidad El Bosque invita a los emprendedores a innovar y reinventarse en tiempos de COVID-19. Hacer empresa nunca ha sido fácil, y el coronavirus se puede llevar cientos de miles de puestos de trabajo y causar la des-

aparición de innumerables compañías. Entonces, el *reinventarnos rápidamente*, *entender las necesidades de los clientes* y *planificar la vida* en tiempos de COVID-19 es sumamente importante (Universiad del Bosque, 2020).
10. Ministerio del Trabajo: disfruta tele-trabajar: más tranquilidad, cero estrés, libre de tiempos improductivos.
11. Ecuavisa: ahora te toca a ti. Cuídate.

Como puede verse, estos pedazos de información tienen algo en común: la responsabilidad en cada individuo como centro de la vida. Lo mismo sucede en la educación de forma general y en el currículo de forma particular. "El yo emprendedor, los proyectos permanentemente inacabados y las identidades sociales interactivas de aprendices reflexivos, autoadaptables y permanentes son esenciales como capital humano necesario para la economía del conocimiento y para la nueva comunidad global" (Williamson, 2013, p. 119).

La cultura DIY (*do it youself*) presente en estos nuevos escenarios de aprendizaje-enseñanza y laborales colocó definitivamente al currículo basado en el "hacer cómo" (competencias y destrezas), modelo por competencias y objetivos de aprendizaje, en vez de un currículo basado en el "saber que" del modelo academicista, fuertemente presente en las escuelas presenciales.

> En lugar de las identidades "de escuela" [en los nuevos entornos educativos], se esculpe y moldea al estudiante como aprendiz permanente con la competencia y la capacidad de ser flexible, adaptarse y tomar la iniciativa en los futuros cambiantes. La identidad del estudiante no va unida a los conocimientos disciplinares, sino que el currículo del futuro vincula la identidad a un paisaje de aprendizaje híbrido que abarca enclaves formales e informales (Williamson, 2013, p. 128).

Algunas conclusiones

En educación los modelos de organización curricular escasamente se discute en el ámbito escolar o académico, menos aún se mira con detenimiento la estrecha relación que se entreteje entre la forma de organizar los contenidos y el mundo de la producción. Si bien en las instituciones educativas siempre ha existido una diferencia abismal entre lo que se prescribe y lo que realmente se ejecuta en el aula. No deja de ser cierto que un determinado modelo curricular necesariamente genera cambios y formas diferentes de comprender la educación y aquello que se considera necesario aprender y por ende enseñar.

Desde inicios del siglo XX, cuando aparece el currículo como campo de estudio e investigación, tres modelos curriculares han direccionado la educación. Cada uno es parte de un movimiento más amplio de reforma curricular y cambios en los procesos productivos en la sociedad que empuja

a los sistemas educativos a modificar lo que se debe enseñar- aprender y el para qué de esos procesos.

El modelo curricular por competencias alrededor de desempeños, criterios e indicadores de evaluación, estándares buscó, entre otras cosas que la educación escolar propicie la formación de personas más flexibles, emprendedoras de sí mismas, auto-gestionadas que se adapten de mejor forma a un mundo cambiante y globalizado. Estos aspectos se los venían trabajando y asumiendo de forma paulatina, sin embargo, con la pandemia se los coloca como condición imprescindible, unido a la necesidad de cuidar de uno mismo y de los demás para evitar contagios y fallecimientos masivos.

La autogestión de la vida, del tiempo, de los aprendizajes, del cuerpo propiciados por el encierro en casa, unido al desmantelamiento de la escuela como espacio-tiempo de aprendizaje consolida el modelo de sociedad basada en el control. En esta no se necesita un cuerpo disciplinado, por el contario un cuerpo fluido, autorregulado por mecanismos que determinan lo que se debe y puede hacer, donde y cuando y los espacios donde se puede acceder. En esta sociedad el "Estado benefactor" cede espacio al consumo, al mercado y deja de ser el responsable del bien común, por el contrario, cada individuo debe buscar su felicidad, generar ingresos por medio de emprendimientos convirtiéndose en el sujeto "hágalo usted mismo" (DIY).

Lo más probable es que este cambio de entendimiento sobre la escuela, la educación, la vida, la sociedad, el empleo, fuerce a una reforma del currículo y que se geste un quinto modelo para organizar los contenidos: de forma descentralizada, fluida, basado en el cómo hacer. La intención: formar y construir sujetos adaptados a las nuevas condiciones de la sociedad donde los medios digitales jugarán un papel protagónico.

Los medios digitales son una fuente importante del consumo del aprendizaje. A medida que los medios digitales se han ido sofisticando y haciendo más asequibles, se ha ampliado la diversidad de opciones de aprendizaje adaptado a todos los gustos e intereses, unas opciones que están hoy a la espera de ser consumidas. Las actividades de aprendizaje se han convertido en bienes de consumo que se adquieren en un mercado donde los productos de aprendizaje compiten con los de ocio y entretenimiento. En la cultura del aprendizaje consumido, el aprendizaje es fundamental para las prácticas de estilo de vida. Consumir es aprender y aprender es consumir. El aprendizaje permanente hoy se ha convertido en aprendizaje permanente del estilo de vida (Williamson, 2013, p. 108).

Referencias

Costa, M., Silveira, R. y Sommer, M. (2003). *Estudos culturais, educaçao e pedagogia*. 36-61.

Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Mexico: Siglo XXI.

García, J. M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912- 1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 57-81.

Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990.* Valencia: Pretextos.

Grimberg, S. (2014). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 95-110.

La Vanguardia. (25 de marzo de 2020). Recuperado de https://bit.ly/3iv1vWL/

Luna Scott, C. (2015a). *El futuro del aprendizaje 1 ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* Recuperado de https://bit.ly/3pF3Dgp/

Luna Scott, C. (2015b). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI)*. Recuperado de https://bit.ly/3cyfl6S/

Ministerio de Educación. (1996). *Propuesta consensuada de reforma curricular para la educacion básica.* Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2010). *Fortalecimiento y actualizacion curricular.* Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria.* Quito: Ministerio de Educación.

OPS. (27 de marzo de 2020). *Protégete y apoya a los demás.* Recuperado de https://bit.ly/3wjACJK/

Ortiz, M. E. (2014). *Currículo por competencias en la educación infantil: ¿otras estrategias de gobienro de los infantes?* Recuperado de https://bit.ly/3gbUUz7/

Paraiso, M. (2010). *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.* Curitiba: CRV.

Radio Televisión Española. (22 de marzo de 2020). Recuperado de https://bit.ly/3wdIg8i/

Radio Televisión Española. (22 de marzo de 2020). Recuperado de https://bit.ly/3gq5YHJ/

Silva, T. (2004). *Documentos de identidade: uma introduçao as teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autentica.

Sociedad Médica Española. (27 de marzo de 2020). *Consejos para mantener la estabilidad emocional*. Recuperado de https://bit.ly/3xck06v/

Universiad del Bosque. (20 de marzo de 2020). *Ley de transparencia y acceso a la información*. Recuperado de https://bit.ly/357nevY/

Williamson, B. (2013). *El futuro del currículum: la educación y el conocimiento en la era digital.* Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Eje 1: Educación y procesos de participación social

Modelo de responsabilidad social basado en la transferencia de tecnología y la vinculación con la sociedad

Esteban Inga
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Cuando hablamos de los desafíos juveniles para lograr una transformación social, debemos identificar a donde está encaminado el cambio, lo que requiere ser modificado, lo que debe y está al alcance de los próximos profesionales en la región, y pues no es difícil encontrar los caminos para encaminar a la sociedad para una verdadera transformación; de hecho, el ciudadano es consciente de las áreas con mayor importancia y la encasilla en áreas como medicina y salud, educación e inclusión, agro y alimentación, software y ciencia y tecnología, construcción y energía. En este punto coincide con el análisis de *Forbes* respecto de las profesiones que van a lograr un mayor éxito ya sea por empleabilidad o por emprendimiento, lo que ya nos genera una luzal final del túnel; sin embargo, las instituciones de educación superior en la región aún no han tomado una postura clara; posiblemente a su características conservadora y esto para lo público y lo privado, otras por estar obligados hasta cierto punto por los entes reguladores de la educación superior de cada país y otros debido a la falta de visión de sus ejes de gestión educativa-académica (English, 2008; Floyd y Preston, 2018). Por otro lado, la juventud reclama a la Universidad en general aspectos específicos, quieren ser socialmente activos en favor de las sociedades más vulnerables y esto porque es parte del espíritu de insatisfacción social, están casados de la corrupción alta en la región a veces con un mayor porcentaje en los países de corte izquierda y otras veces en países de corte de derecha o conservadora.

Además, de esto la juventud reclama de manera categórica que la universidad debe generar responsabilidad social desde su sitial, generando carreras de grado, posgrado y doctorado con un enfoque pragmático a lo que muchas instituciones de educación superior no han podido dar respuesta; tal vez por temor a equivocarse o porque su visión apunta a otro colectivo social (Cortina y Conill, 2000; Polo Santillán, 2003).

Para las instituciones de educación superior salesianas (IUS), la misión posee doble reto, el primero y el más importante como hacer concreta la opción preferencial por los más pobres y segundo ser sostenibles a lo largo del tiempo, ya involucra ingresos y egresos, en donde se relaciona un pago de pensiones, salarios, laboratorios. De aquí que lograr que la balanza sea estable puede parecer un problema de difícil solución, más aún cuando se agudiza la situación económica de la región por situaciones como la pandemia que ha abrazado a toda la humanidad sin distinción de clases sociales, pero que si ha dejado ver que profesiones se han podido modernizar, articular e innovar.

De esta manera el presente trabajo, propone un modelo técnico y pragmático para convertir y entrelazar la vinculación con la sociedad y la transferencia de tecnología con un solo objetivo que promueve la investigación aplicada en favor de los más pobres (Moravcik *et al.*, 2014).

La brecha digital en le región ha advertido no una amenaza; sino por el contrario, una oportunidad para que las IUS adviertan los perfiles que requiere la educación para una juventud que busca transformar la sociedad pero que no siempre encuentra las herramientas para hacerlo por diversas situaciones socioculturales propios de la región (Cheung y Slavin, 2016; Clark *et al.*, 2020).

Siempre será importante ver la experiencia de otros países, en la región se ha satanizado el éxito del primer mundo, entonces si relacionamos otro tipo de camino recorrido podemos ver a dos países que han leído de manera correcta el libreto a seguir en la educación superior y es Brasil y Colombia, manteniendo características definidas como flexibilidad de currículo, explorar nuevas alternativas de profesiones adecuada y apegadas a las realidades no solo de su país sino de la región y aquí un punto de notable importancia, que relaciona al cambio de la matriz productiva de la que la juventud habla y comenta pero que no posee mecanismos para dar el primer paso porque espera de políticas gubernamentales de apoyo, pero que dejan ver que el verdadero cambio de la matriz productiva es parte de la transformación social, porque involucra conseguir divisas nuevas para el país a partir de la exportación, pero de una exportación consiente que no se preocupa de vender materias primas; sino que, exporta productos con valor agregado (Clark *et al.*, 2020; Gaeta *et al.*, 2011; Johnson, 2008).

Entonces, aquí ya tenemos dos importantes puntos de partida, el primero aportar a las sociedades vulnerables desde la universidad con soluciones palpables y la otra es generar oportunidad de emprender, pero con

valor agregado encaminados con los puntos de mayor incidencia y que tienen futuro no solo para la profesión, sino para el país. Por lo tanto, en este punto es necesario reconocer el camino de manera no empírica sino técnica donde captar dicho conocimiento, y donde podemos partir de dos puntos focales la primera generar capacitación de quienes han demostrado que saben en la región que es Brasil y Colombia y el segundo punto de partida es a través de abrir el panorama y la visión mirando lo que puede aportar países como EUA, Reino Unido, China, Alemania, Australia, por citar a los top-cinco en las áreas expuestas con anterioridad.

Metodología

La metodología propuesta considera etapas que dan cuenta de un proceso científico y no empírico; el mismo que, permitirá reducir el riesgo en la inversión y así reducir el costo; además facilitará el proceso de visibilidad, sirviendo como un mecanismo de difusión comunicacional al medio externo a partir del impacto que logren las IUS en este concepto de articulación de la vinculación con la sociedad y la transferencia de tecnología, generando una responsabilidad social que no es algo ficticio o propaganda engañosa, generando de esta manera credibilidad y valoración de una educación de calidad que la juventud requiere para una verdadera transformación social (Bezanilla *et al.*, 2020; Zhu y Wang, 2012).

La primera etapa se relaciona al estado del arte que da cuenta a través de un análisis bibliométrico a partir de documentos científicos e indexados en web of science y scopus dando un valor más cercano a la realidad a nivel mundial; la segunda etapa incorpora un análisis y tendencias mundial de fuentes de acceso abierto que muestran el estado de la educación en la región y finalmente el trabajo concluye desde los resultados obtenidos.

En la actualidad, la gestión educativa-académica requiere de liderazgo conjugado con una visión de futuro, pero al mismo tiempo de criterio para conseguir la velocidad idónea en cada paso que una IUS requiere dar en cada contexto en el que se desarrolla dentro de la región. Es así que cuando hablamos de una sociedad vulnerable donde la juventud puede llegar con una trasferencia de tecnología real no se requiere pensar en África o un país en guerra, se puede hacer mucho en el país a nivel de ciudades de frontera, pueblos indígenas, que son sitios que carecen incluso de servicios básicos y que, aunque junto a ellos pase un oleoducto, o se encuentre un proyecto hidroeléctrico, han sido olvidados por los gobiernos de turno. Y cuando requerimos ser pragmáticos hablamos de que se requiere dotar de sistemas de electricidad basados en energía fotovoltaica, hablamos de construir viviendas de corte social, hablamos de aplicaciones tecnológicas para ciudadanos discapacidad que no llegan a la ciudad y que no poseen los recursos eco-

nómicos para hacerlo, hablamos de equipo médico de bajo costo que equipa hospitales de zonas vulnerables y que carecen de tecnología actualizada como los respiradores usados en tiempo de la pandemia, o aplicación digitales para la educación escolar y de bachillerato de zonas aisladas y de igual manera de aplicaciones para una educación inclusiva que incorpora en sus aulas a discapacidad visual (Cárdenas e Inga, 2019; Cárdenas e Inga, 2020).

Posiblemente, si ahora evaluamos lo que el ente regulador de cada país ha entendido como vinculación con la sociedad y los documentos que se deben conseguir para evidenciar que una IUS está cumpliendo con el mandato político, las cifras posiblemente sean alarmantes, pero si a esto sumamos que la eficacia de los procesos de vinculación con la sociedad son largos y no llegan a cumplir su objetivo primordial que es dar respuesta a problema reales de la ciudadanía en el país donde se encuentra establecida la IUS, se vuelve difícil exponer y dar evidencia de un verdadero aporte y finalmente terminan como acciones desconocidas. Por otro lado, si tomamos, en cuenta la cita evangélica por sus frutos los conoceréis de Mateo 7:15-20 o Lucas 6:43-45, nos da cuenta de la misión que la educación tiene ante la sociedad, lo que implica que una IUS no solo está destinada a graduar a sus estudiantes y el resto es resultado de su propia suerte.

En contraposición alpasado la universidad en la región, busca ser responsable socialmente, brindando una oferta académica, responsable y ofreciendo a la juventud una oportunidad para transformar la sociedad y aquí un reto a cumplir cuando los estudiantes se preguntan qué carrera voy a cursar, lo primero que por su mente pasa está relacionado muchas veces a la razón de servir, pero cuando evalúan los costos de la oferta académica de la Universidad privada en contraste con las opciones de empleo y su retorno económico, cambia la mentalidad de servicio y buscan alternativas en la educación pública. Otro análisis que pasa por la mente de la juventud relaciona al tipo de empredimiento que pueden hacer desde su profesión y evalúan el número de desempleo mayoritaria a que profesión está relacionado a través de los indicadores económicos de la región su idea inicial cambiará por una opción que no dependa de un salario, sino que le permita ser auto sostenible para su familia y que regrese el valor invertido (Gergel y Kovats, 2012; Tang, 2014).

Es así que, las IUS deberá cambiar su visión a carreras que brinden a la juventud de la región la posibilidad de servir a la sociedad cuando estudiantes son y una posterior inserción al mundo empresarial que genera productos con valor agregado y que no está dedicado a la venta de materia prima y que a través de los proyectos de investigación aplicada exponen sus habilidades y destrezas de manera real y no solo a través de publicaciones que sirven para alimentar los indicadores de *rankings*, no es esa la credibilidad que debe ser buscada y alcanzada por las IUS; la base fundamental será la que exprese un sentido de pertenencia de la sociedad con las IUS porque

han generado credibilidad y que desde el interior de la IUS ha podido ser coincidente con su carisma (Inga e Hincapié, 2015; Inga e Inga, 2019).

Por lo tanto, podemos advertir un camino común que se desarrollará en contextos diferentes en cada IUS de la región y que busca ser una opción por los jóvenes con una misión de servicio a la sociedad más vulnerable y que logra sostenibilidad a través de los proyectos de investigación aplicada que son puestos al servicio desde la transferencia de tecnología, es así que el modelo formativo logrará una identidad, una identificación misionera, una formación personal y además permitirá que las IUS se entrelacen en una red internacional que busca el mismo fin (Lans *et al*., 2014).

Resultados

Para dar constancia con lo expuesto desde el enfoque teórico, el presente trabajo propone un primero proceso a través de una minería de datos desde fuentes confiables como son Forbes y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el mismo que nos permite justificar el camino y modelo propuesto de relación entre la vinculación con la sociedad y la transferencia de tecnología.

De esta manera las estadísticas del BID permiten encontrar la brecha y las zonas vulnerables que se han expuesto de manera teórica; así como la necesidad de inclusión de la juventud que se educa en las IUS a buscar opciones pragmáticas para transformar la sociedad con un aporte real desde profesiones del hoy y el mañana que han dejado al descubierto una oportunidad de acción en el corto y mediano plazo en la región.

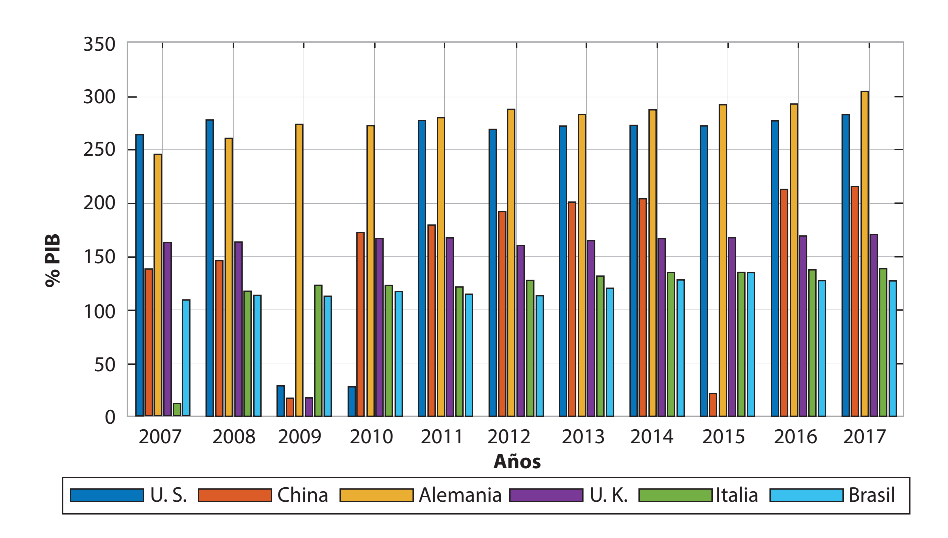
El gasto en investigación y desarrollo que cada país relaciona a proyectos de ciencia y tecnología está en relación del porcentaje del producto interno bruto (PIB) y en la que los países que han conseguido mayor logro en relación a producir productos con valor agregado no están en la región salvo Brasil que lo considera con el país de mayor desarrollo en la región.

La figura 1 presenta el detalle obtenido de los datos abiertos por el banco mundial en donde se puede apreciar clara diferencia de la apuesta por investigación y desarrollo que implica una transferencia de tecnología con impacto económico en el caso a) logran remesas económicas para sus países; en contraposición, tenemos el caso b) con los países que generan un gasto en investigación debido a que la mayor parte de la inversión recae en becas para formación de cuarto nivel y doctorado en la misma región o en países como España. Esto debido al poco dominio del idioma inglés en los países; sin embargo es importante denotar la diferencia puntual entre Colombia con una inversión en % del PIB que ha logrado formar redes de alto nivel para adquirir nuevo conocimiento desde países desarrollados en contraposición a un gasto casi constante de países como Uruguay, pero que no lograr incorporar remesas

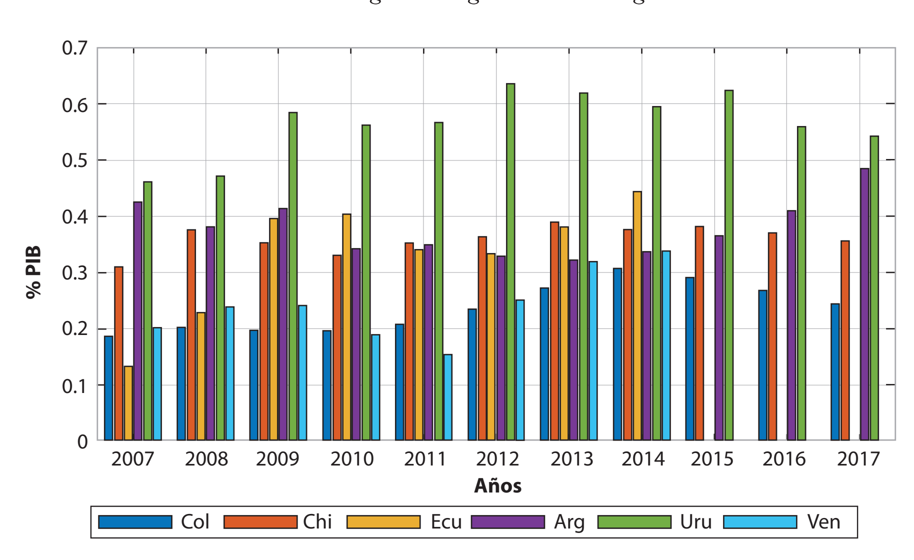
debido a que aunque la educación ha llegado a un porcentaje equitativo y a todas sus esferas no han generado valor agregado en ciencia y tecnología y por ende la vinculación con la sociedad permanece rezagada en relación a Brasil y Colombia e incluso en muchas área a lo que ha logrado países como Chile dentro de la región que tiene un costo elevado en la educación superior.

Figura 1
Gasto en investigación y desarrollo declarado por los países

Países con impacto en transferencia de tecnología



Países de la región con gasto en investigación



Fuente: Banco Mundial

Si los procesos de vinculación con la sociedad estuvieran alineados únicamente a las necesidades de desarrollo local y nacional que suelen ser expresados en las políticas que son expuestas por los gobiernos de turno, los resultados son los que tenemos hasta el momento, lo que expone a una juventud que no ve con claridad que es lo que puede hacer desde su perfil profesional para transformar a una sociedad que se desmorona por la corrupción en distintos ámbitos. Entonces cuando se habla de fomentar el desarrollo humano y social para los destinatarios preferenciales de las IUS, deberán estar relacionados a las necesidades reales de la sociedad, lo que implica seguramente que los ejes de medicina y salud, educación e inclusión, agro y alimentación, software y ciencia y tecnología, construcción y energía, no necesariamente hayan sido creados en las IUS, aquí un adecuado punto de partida para fomentar la creación de carreras de manera responsable.

Además, cuando se habla de analizar el impacto de los resultados de los planes o proceso de vinculación con la sociedad no se puede verificar con claridad el número de familias o miembros de una familia beneficiados, tampoco se ha medido el número de patentes o proyectos que se han vinculado de manera constante con el sector productivo y que favorece a los más necesitados, comunidades y/o pueblos. De esta manera la articulación de la transferencia de la tecnología generada por una IUS es prácticamente la vinculación con la sociedad si la misma está orientada a sectores vulnerables.

Tabla 1
Proyección de las profesiones postpandemia

Item	Ocupaciones Post Pandemia	Profesiones Latinoamérica Colombia y Brasil	Profesiones más solicitadas	Profesiones con más futuro	Profesiones con menos demanda en Ecuador
1	Diseño y construcción de Equipo Médico	Analista de Datos	Analista de Datos	Construcción	Polímeros y Materiales
2	Aplicaciones Digitales para Teletrabajo	Desarrolladores de Software	Científico Farmacéutico	Marketing	Ingeniería Agrícola y Biológica
3	Equipo de Dotación Médica	Marketing Digital	Arquitectura e Ingeniería	Biomédica	Arqueología
4	Aplicaciones en la Nube y Digitalización de Datos	Inteligencia Artificial y nuevas Tecnologías	Animación Digital	Robótica Industrial	Educación Intercultural Bilingüe
5	Contabilidad	Comercio Electrónico	Publicidad y Mercadeo Digital	Ingeniería Agrónoma	Agroecología
6	Procesamiento de Alimentos	Riesgos y seguridad en Internet	Ingeniería Energética	Ingeniería Genética	Ingeniería Naval
7	Centros virtuales de atención al público	Industria Farmacéutica	Especialistas SEO	Ingeniería Mecatrónica	Ecosistemas
8	Marketing Digital basado en diseño y programación de aplicaciones.	Mercado Sanitario	Comercio Electrónico	Enfermería	Danzas
9	Manejo de aulas virtuales y sistemas de gestión de aprendizaje	Especialistas de la Salud	Ciberseguridad	Ingeniería en Telecomunicaciones e Informática	Creación Teatral
10	Comercio Electrónico	Energías Renovables	Fisioterapeutas	Ingeniería en Desarrollo de Software	Oceanografía - Geociencias

Fuente: *Forbes*

En relación con la expuesto por *Forbes* en la tabla 1 desde diferentes temporalidades, podemos advertir que la salud, el desarrollo de software el agro y la ciencia y tecnología, pero lo que más llama la atención es la digitalización de aplicaciones para la Educación que finalmente está vinculada al desarrollo de software y al aporte de la ciencia y tecnología como lo realiza la Cátedra UNESCO en la UPS-Cuenca que ha generado una sinergia entre la investigación aplicada para lograr inclusión educativa desde distintos ámbitos. Es así que no queda claro que el rumbo que ha tomado países como Brasil y Colombia podría ser un camino interesante para que las IUS se embarquen en el corto y mediano plazo.

Cuando analizamos lo generado en la pandemia, es claro ver que las carreras que mayor repunte han tenido y avizoran un futuro prometedor son aquellas que generan menor contacto; por lo tanto, las competencias digitales; en función de esto más empresas en el futuro requerirán mayor automatización y el ingreso de robots permitirá que situaciones como la pandemia no reduzcan los procesos productivos como lo vivido en la industria textil. La industrialización de las empresas logrará una fuerza de trabajo sin horario laboral, sin salario.

En este sentido, la pandemia ha incorporado palabras claves como reinvención o invención de la fuerza laboral, capaz de transformar la sociedad, de vincularse a la sociedad y por lo tanto, permita una transferencia de tecnología; entonces, no se podrá mantener u ofertar profesiones que no tienen demanda o que pueden ser reemplazadas por un sistema de automatización; es decir, si el trabajo lo puede hacer un robot no se podrán mantener con el tiempo, es importante que las IUS adviertan los objetivos de desarrollo sostenible de ONU que por el momento son 17 y que originarán opciones para una fuerza laboral reinventada. Así se identifica que las IUS deberán volver los ojos a un cambio de horario académico para facilitar que la juventud pueda laborar y sustentar sus estudios, esto implica un horario de lunes a viernes de 17h00 a 21h00 y los sábados de 07h00 a 13h00 para completar la jornada académica; en otro sentido, será difícil reducir una cartera vencida por pensiones no canceladas; allí un ejemplo de reinvención de la educación superior, lo que implica que no se requiere un sondeo del tipo sociológico o antropológico únicamente, se requiere una visión técnica para la gestión educativa-académica, denominada pragmatismo.

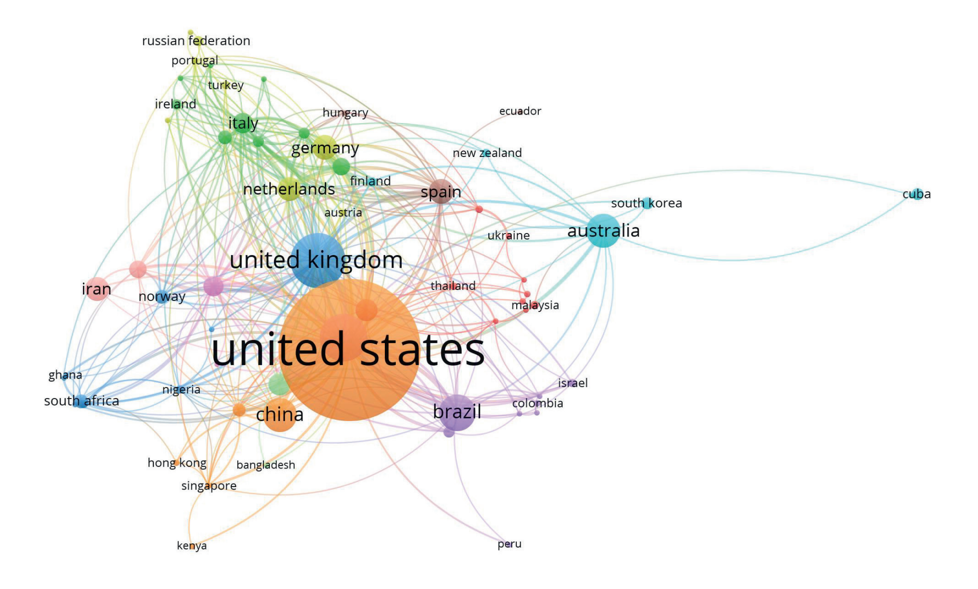
De esta manera, las profesiones que se han reinventado podrán ser un aporte a la sociedad porque se resuelven las necesidades de sector vulnerables a través de una transferencia de tecnología que fue previamente canalizada de manera responsable y de manera estratégica entre una IUS, empresa privada y los gobiernos autónomos; con lo cual se da sentido a una verdadera vinculación con la sociedad a partir de una investigación aplicada que más tarde la juventud la podrá usar para generar un emprendimiento de bienes y servicios devalor agregado que no solo sirve para su país, sino que

es capaz de exportar porque ha participado de un proceso de adaptación de su idea inicial. Pero el análisis no estaría completo para generar un modelo estable si no se justifica este comportamiento desde un análisis bibliométrico. Por tanto, es importante también consultar los avances que el campo científico ha generado y que se encuentra depositado en Web of Science y Scopus, fuentes reconocidas no solo por los *rankings* y la presentación de resultados medidos y en ciertos casos fueron convertidos en patentes que son respaldados por las universidades y además han generado redes de colaboración científica usando como punta de lanza al idioma inglés, que ha permitido captar conocimiento desde países desarrollados, lo que implicará que en el mediano el conocimiento adquirido convierta en una fuente de ingresos producto de la exportación de su invención e innovación que previamente fue aplicada en su país y que ha sido puesta al servicio de la sociedad más vulnerable.

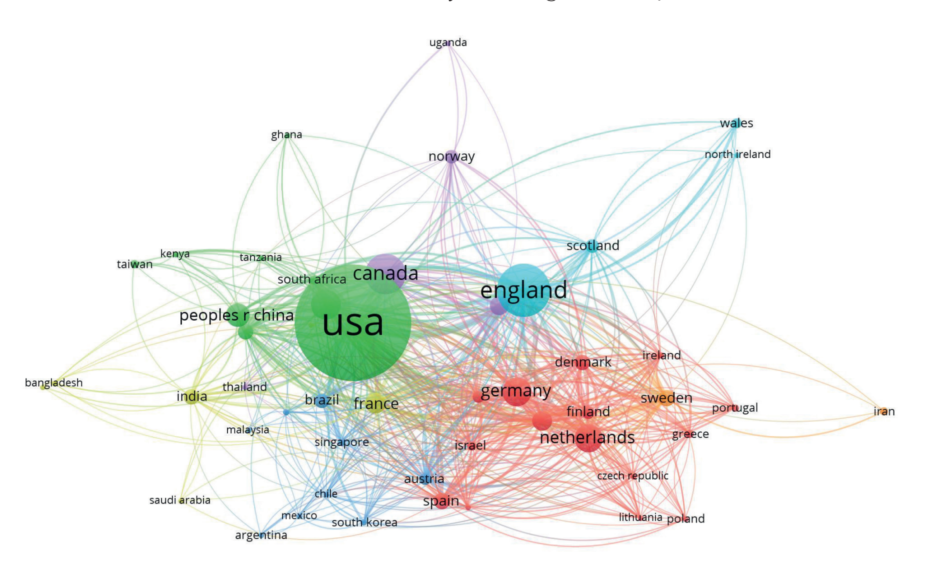
La figura 2 advierte la relación que existe entre una vinculación con la sociedad y una problemática real pero articulado con la transferencia de tecnología. De esta manera, la juventud con las herramientas profesionales adecuadas, concretas y reales puede llegar a una transformación de la sociedad, modificar la matriz productiva de la región y a eso se suma la potencial oportunidad para trabajar en redes de apoyo se convierte en una estrategia de gran magnitud que por el momento solo tienen las IUS y la educación jesuita a nivel mundial. En la figura 2a se aprecia de manera coincidente que los países en vías de desarrollo llevan la hegemonía en el manejo actual del conocimiento, los datos han sido evaluados desde la base de datos Scopus; situación, que hace pensar donde se debe invertir en capacitación docente y además permite verificar en la figura 2b las universidades de mayor impacto solo por citar dos área entrelazadas como es la salud con la ciencia y tecnología, los datos analizados provienen de la base de datos de Web of Science. Otro aspecto a resaltar en la región son los aportes que han iniciado a emerger de países como Brasil y Colombia, nuevamente existe una coincidencia con los datos del Banco Mundial, respecto de la inversión, acaso esto haría pensar que no se trata de cantidad de inversión; por el contrario, calidad en la inversión, con lo cual se sugiere mejorar el enfoque de asignación de recursos para adquirir nuevo conocimiento determinado como becas de formación. Otro detalle importante del análisis es que los países con los que se relacionan de manera científica Brasil y Colombia, tienen como lenguaje el inglés; determinando así, que los países de mayor relevancia según Web of Science son EUA, Reino Unido, Canadá, Holanda, Australia; mientras que, para Scopus se sitúan países como: EUA, Reino Unido, Canadá, Australia y Holanda.

Figura 2
Análisis bibliométrico de la vinculación con la sociedad y la transferencia de tecnología

Relación de salud con ciencia y tecnología (Scopus)



Relación salud con ciencia y tecnología (Web of Science)



Fuente: el autor

La figura 3 relaciona el procesamiento de alimentos con ciencia y tecnología determinando de esta manera según Scopus el top-5 a países como: EUA, Reino Unido, Alemania, España, Italia; mientras que según Web of Science los cinco primeros países son: EUA, Reino Unido, Alemenia, China y Canadá. Este último análisis no lleva a situar a la generación de productos derivados con valor agregado y no como venta de materia prima, lo que permite obtener nuevas remesas económicas al exportar alimentos procesados; de esta manera, cambiamos la matriz productiva y por consecuencia se aporta a la transformación social, reduciendo los índices de pobreza.

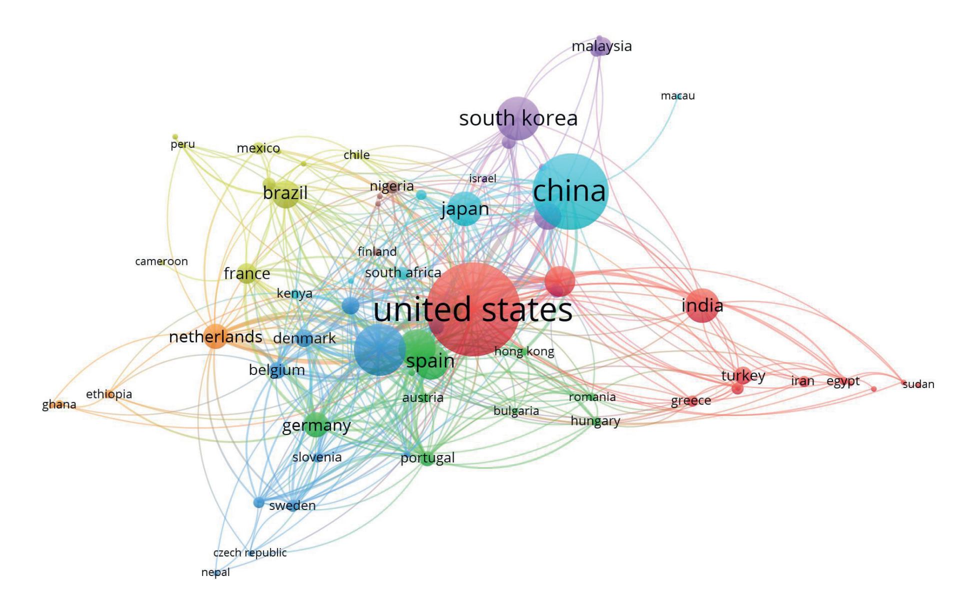
La tabla 2 despliega las universidades que han logrado mayor relevancia en términos de investigación contemplando como eje fundamental la relación entre ciencia y tecnología articulado con aplicaciones para la salud y alimentos. De esta manera podemos considerar la técnica del análisis bibliométrico para la reducción de costos al momento de gestionar becas para adquisición de nuevo conocimiento en países con impacto científico.

Adicionalmente, es importante considerar que la relación de las IUS con las empresas privadas y públicas tomará un camino trascendental en los próximos años y buscarán soluciones concretas que se lograr la relación de la ciencia y tecnología a las áreas de la salud, educación, alimenticia; el estudio se puede ampliar para cualquier área del conocimiento. Lo importante para las IUS es que las empresas en cada país pueden hacer reducción de sus impuestos cuando apuestan en proyectos de investigación concretos que dan solución real a grupos vulnerables. Entonces, un plan estratégico desde una oficina de transferencias de tecnología involucra a estas competencias y funciones que también brindarán formación continua para trabajadores de las empresas públicas y privadas muchos de esos en modalidad virtual, lo que da cuenta el impacto de la pandemia e involucra a nuestros jóvenes en los procesos de vinculación con la colectividad no solo por cumplir con un formato de pasantía profesional, sino por el contrario permite a todos los actores ser responsables socialmente.

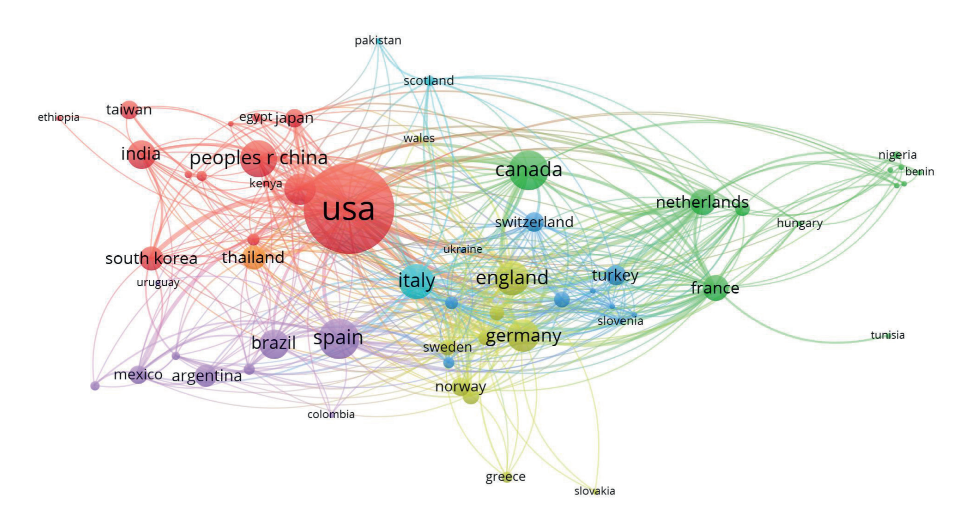
Cuando hablamos de proyectos de movilidad humana en el entorno de una IUS contemplamos la posibilidad de hacerse fuerte a partir del trabajo en equipo, logrando ubicar a investigadores-docentes y jóvenes en proyectos con fondos concursables internacionales, lo que permite sostenibilidad de las instituciones y entrega resultados que a más de dar cuentas a los indicadores de los entes reguladores de la educación superior permite en el mediano plazo empoderarse de la educación como una fuerza de responsabilidad social que se preocupa de los más pobres y no está únicamente mentaliza a cumplir normativas de los gobiernos de turno.

Figura 3
Análisis bibliométrico de la vinculación con la sociedad y la transferencia de tecnología

Relación de procesamiento de alimentos con ciencia y tecnología (Scopus)



Relación procesamiento de alimentos con ciencia y tecnología (Web of Science)



Fuente: el autor

Discusión

Por consecuencia de lo ejemplificado y observado a partir de una minería de datos técnica y un análisis bibliométricas, las IUS podrán dar respuesta a una juventud para que genera una transformación social al integrar aspectos relevantes dentro de la gestión educativa -académica.

La tabla 2 presenta las características esenciales que implicaría la fusión de procesos articuladas y vinculadas a un solo objetivo representado en una Juventud que se encuentra con herramientas para transformar la sociedad desde su profesión y con un respaldo de la IUS que genera responsabilidad social para dar preferencia a los más pobres; por lo tanto, este modelo se preocupa al mismo tiempo de ser sostenible en el tiempo para dar respuesta de manera interna a los jóvenes de cada país en donde se encuentra una IUS y además atiende a los grupos que los gobiernos han olvidado, como los situados en frontera.

Tabla 2
Modelo estratégico para vinculación con la sociedad y transferencia de tecnología

Item	Funciones	Integración regional
1	Transferencia de tecnología	Investigación
2		Patentes
3		Desarrollo
4		Innovación
5		Solución problemas reales
6		Negocio
7		Fondos concursable
8	Vinculación con la Sociedad	Relación con la empresa
9		Prácticas y pasantías
10		Grupos sociales vulnerables
11		Transmisión de conocimiento técnico
12		Transmisión de conocimiento tecnológico
13		Consultoría
14		Desarrollo, formación y capacitación de la sociedad
15		Normas legales y contables

Fuente: el autor

El nexo a través de redes será una fortaleza y una oportunidad que permite a las IUS a empoderarse del servicio misionero de servicio social, pero con herramientas concretas que dan respuesta no solo del espíritu, sino también con obras que son visibles ante los ojos de los seres humanos.

En consecuencia, para llegar al correcto nexo se sugiere incorporar funciones administrativas de vinculación con la sociedad, investigación una sola oficina de transferencia de tecnología por cada ciudad de cada país donde se encuentra la IUS, los aspectos minúsculos, pero no menos importantes que se relaciona a generar evidencias para los entes de control de la educación superior, serán también atendidos, pero no será ese el objetivo fundamental.

Conclusiones

La educación superior tiene un papel fundamental dentro de caminos requeridos para la transformación social, no solo es la política, también es la educación con responsabilidad social, que demanda de la juventud una participación activa y reactiva frente a los problemas reales que cada país de la región debe afrontar y que se agudizarán en los siguiente cinco años debido a la pandemia.

El presente trabajo deja expuesto un modelo de gestión educativo-académica que involucra de manera integral a los actores como son autoridades, docentes y jóvenes que se educan en cada IUS dentro de la región y que avizora un futuro incierto en relación a las profesiones que conseguirán, y generan en su interior preocupaciones notorias, propias de la edad; además, de inseguridad, en relación al costo/beneficio que le significado estudiar en una institución de educación superior privada, pero que al generar un proceso de comunicación interno y externo de la IUS facilitará la comprensión de la juventud y al mismo tiempo lo compromete con su país para generar alternativas de emprendimiento y generación de empleo adecuado.

En los siguientes cinco años las IUS deberán ajustar su economías y optimizar los gastos, cambiando las perspectiva de inversión de laboratorios didácticos a laboratorios con equipos reales para generar alternativas con visión de retribuir el conocimiento adquirido a resolver problemas sustanciales que aquejan a la sociedad más vulnerable y permitiendo que la juventud se sienta identificada con su institución porque le ha permitido se actor activo de los proceso de cambio y ha cambiado la incertidumbre por la seguridad, ha cambiado la preocupación interna por la fortaleza para ser solidario.

Las IUS para hacer frente a los retos de la educación superior han de buscar mecanismos para conseguir fondos concursables que se insertarán en proyectos de investigación aplicada con los que se generará tecnología capaz no solo de atender demandas locales, sino que se preocupan por generar

regalía a través de patentes y así cambiar la matriz productiva de los países en vías de desarrollo.

Aspectos como la inclusión educativa trabajada desde la cátedra UNESCO en la ciudad de Cuenca deberán ser copiados y mejorados debido al ejemplo que implica unificar formación académica de ciencia y tecnología con la educación, la salud, el agro y la salud. De esta manera se sugiere no generar campus universitarios sesgados a solo humanidades o solo ingenierías, universidad implica universalidad del conocimiento, y la facilidad para generar mecanismos de sinergia serán encaminados por una oficina de transferencia de tecnología con un criterio técnico y empresarial, mas no administrativo para responder a los entes reguladores de la educación superior de cada país.

Referencias

Bezanilla, M. J., García-Olalla, A., Paños-Castro, J. y Arruti, A. (2020). Developing the entrepreneurial university: Factors of influence. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(3). https://doi.org/10.3390/su12030842/

Cárdenas, J. e Inga, E. (2019). Visual Impairment a Challenge to Teach English Using Emerging Technologies. *Proceedings - 2019 International Conference on Information Systems and Computer Science, INCISCOS 2019*, 267-273. https://doi.org/10.1109/INCISCOS49368.2019.00049/

Cárdenas, J. e Inga, E. (2020). Novel Approach for Teaching English Language using Emerging Information and Communication Technologies for Visual Impairment Students. *Enfoque UTE*, *11*(1), 28-40. https://doi.org/10.29019/enfoque.v11n1.577/

Cheung, A. y Slavin, R. E. (2016). How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, *45*(5), 283-292. https://doi.org/10.3102/0013189X16656615/

Clark, C. H., Schmeichel, M. y Garrett, H. J. (2020). Social Studies Teacher Perceptions of News Source Credibility. *Educational Researcher*, *49*(4), 262-272. https://doi.org/10.3102/0013189X20909823/

Cortina, A. y Conill, J. (2000). El sentido de las profesiones. *Navarra, Verbo Divino*, 14-28.

English, F. W. (2008). The SAGE Guide to Educational Leadership and Management. En *The International Journal of Learning: Annual Review*. SAGE. https://doi.org/10.18848/1447- 9494/cgp/v15i05/45742/

Floyd, A. y Preston, D. (2018). The role of the associate dean in UK universities: distributed leadership in action? *Higher Education*, *75*(5), 925-943. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0178-1/

Gaeta, M., Ritrovato, P. y Talia, D. (2011). Grid-Enabled Virtual Organizations for Next-Generation Learning Environments. *IEEE Transactions on Systems, Man and CyberneTIC, Part A: Systems and Humans*, *41*(4), 784-797. https://doi.org/10.1109/TSMCA.2011.2132714/

Gergely, K. (2012). *The Position and the Role of the Dean in the Transforming Higher Education System*. Corvinus University of Budapest.

Inga, E. e Hincapié, R. (2015). Creación de artículos académicos basados en minería de datos y Web para incrementar la producción científica en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, *10*(20), 65-74. https://doi.org/10.26507/rei.v10n20.567/

Inga, E. e Inga, J. (2019). *Innovación Educativa para Gestión y Planeación de la Educación Superior Basado en Responsabilidad Social*. Recuperado de https://bit.ly/2TUI8Nb/

Johnson, A. (2008). Improving Your Research Management. En *Improving Your Research Management*. Elsevier.

Lans, T., Blok, V. y Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, *62*, 37-47. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.036/

Moravcik, O., Smida, L. y Sakal, P. (2014). The position of sustainable corporate social responsibility in the process of creating sustainable prosperity in the European Union. *IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management*, 170-174. https://doi.org/10.1109/IEEM.2013.6962397/

Polo Santillán, M. Á. (2003). Ética profesional. *Revista de Investigación de La Facultad de Ciencias Administrativas*, 69-78.

Tang, H. (2014). Simulation Analysis on Effect of Corporate Social Responsibility on Knowledge Sharing among Companies Based on Social Network. *2014 International Conference on Management of E-Commerce and e-Government 2010*, 215-220. https://doi.org/10.1109/ICMeCG.2014.52/

Zhu, W. y Wang, W. (2012). The Management Study of the Corporate Social Responsibility Based on the Value Creation. *2012 International Conference on Management Science & Engineering (19th)*, 745-751. https://bit.ly/3eduxY1/

Medios, recursos y competencias docentes TIC durante la crisis sanitaria global COVID-19

Ivonne López
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

El Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) se propuso indagar sobre las condiciones de la docencia en los procesos educativos formales en Ecuador, durante el período de emergencia sanitaria COVID-19. Entre los ámbitos investigados está el relacionado a medios y recursos vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con especial atención a las tecnologías digitales utilizadas en el trabajo docente.

En Ecuador se decretó el confinamiento como medida obligatoria para enfrentar la pandemia causada por el SARS-COV-2, siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de Salud (OMS, 2020). El Ministerio de Salud Pública determina el Estado de Emergencia Sanitaria, el 11 de marzo de 2020 y el presidente de la república declara el estado de excepción por calamidad pública. El 16 de marzo el Ministerio de Educación (MINEDU) confirma la suspensión de actividades y anuncia el Plan Educativo COVID-19, que tiene la finalidad de entregar a docentes y familias las herramientas pedagógico- metodológicas, psicoemocionales y psicosociales, para sostener el proceso educativo y permitir la garantía del derecho a la educación en todos los niveles de educación inicial, general básica y bachillerato.

Al iniciar la primera fase del Plan Aprendamos Juntos, las TIC tomaron un lugar protagónico porque se consideró como alternativa el desarrollo de clases en línea, se puso a disposición de los centros educativos las herramientas para el desarrollo de clases síncronas y un repositorio con más de 840 recursos digitales (MINEDU, 2020d).

En este contexto, la investigación se concentró en tres cuestiones: primera, cuáles fueron las tecnologías y pedagogías emergentes durante la primera fase del Plan; segunda, qué competencias TIC se evidenciaron como urgentes para el trabajo docente; tercera, cuáles fueron las políticas gubernamentales educativas de provisión de recursos educativos digitales y capacitación docente.

En cuanto a la primera cuestión, las pedagogías emergentes se han asociado a las tecnologías digitales, como potenciadoras de la comunicación, el acceso a la información, la interactividad, la creatividad y la innovación. En cambio, las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos y usos que se hacen de dispositivos y programas con la finalidad de introducir innovaciones educativas y promover los aprendizajes (Adell y Castañeda, 2012).

A partir de estas dos categorías, se identifican los enfoques pedagógicos presentes en este análisis, por ejemplo entre las antiguas pedagogías están el cognitivismo, el constructivismo social de Vigotsky y la teoría de la actividad; entre las recientes, se destaca el conectivismo de Siemens y las comunidades de aprendizaje. Sin embargo, se debe considera el contexto en que se aplican las pedagogías y tecnologías, ya que se tiene alta expectativa de lo que se podría lograr con estas, mientras que lo que se evidencia en el sistema educativo en general es una enseñanza centrada en los contenidos digitalizados, es decir pedagogías que no se centran en la actividad del estudiante (Adell y Castañeda, 2012).

Así, desde una perspectiva funcionalista está una escuela que prioriza la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas con dos finalidades básicas: una, la de preparar a niños y jóvenes para un ejercicio a futuro de una profesión; otra, la de entender la escuela como mecanismo de socialización de los educandos. Estas dos funciones, se han apoyado en una pedagogía tradicional, con el docente como centro del proceso, mientras que la familia ha tenido un rol secundario o nulo frente a la adquisición de conocimiento formal; sin embargo, el entorno familiar, además de permitir la enculturación, resulta la base para la adquisición de hábitos para la socialización y la disciplina requerida para el contexto escolar (Rico, 2002). En los sistemas escolares de este enfoque, las TIC tienen la función de herramientas complementarias para la reproducción de contenidos, y por esto mismo prescindibles, sobre todo en contextos donde se evidencia la brecha digital. En la situación de emergencia sanitaria, el espacio familiar se ha convertido entorno escolar formal, si docentes y estudiantes han podido acceder a las tecnologías digitales (Tarabini, 2020).

Ahora los entornos virtuales determinan el teletrabajo del docente y la telepresencia del estudiante. Para su análisis se consideran algunos principios de las pedagogías emergentes que proponen la educación como: perspectiva que otorga sentido a las personas rebasando la transmisión y adquisición de contenidosteóricos o de habilidades específicas; acciones que

motivan a desarrollar aprendizajes significativos para la comprensión y la transformación de la realidad que nos rodea; metodologías de participación activa y colaborativa (Adell y Castañeda, 2012).

También se sustenta en la formación basada en competencias, que tienen como principio el aprendizaje centrado en el alumno, en que el docente asume el rol de facilitador con el apoyo de las herramientas de la Web 2.0 (Torres, 2013), y el rol de mediador social y cognitivo, pues identifica aquello que los estudiantes pueden hacer solos y lo que pueden lograr en un entorno de aprendizaje potenciado por el andamiaje del profesor (MINEDU, 2018).

Sobre las tecnologías emergentes, entre algunas de las innovaciones TIC que amplifican el acceso a la información y al contenido educativo en cualquier momento y lugar, están los contenidos compartidos como recursos educativos abiertos, de tipo multimedia; también las innovaciones que favorecen la conformación de redes sociales digitales (UNESCO, 2019).

Para la segunda cuestión sobre las competencias docentes relacionadas a las TIC, se consideran tres de los seis aspectos que los docentes deben desarrollar, estos son: a) pedagogía, b) la aplicación de competencias digitales y c) el aprendizaje profesional de los docentes. Los docentes desarrollarán estos aspectos en tres niveles: de adquisición, de profundización y creación de conocimientos (UNESCO, 2019). Los otros tres aspectos (política educativa, currículo y evaluación, organización y administración) no serán objeto de análisis en este estudio.

A partir de este marco de competencias, para el desarrollo de las que están relacionadas a la pedagogía, el docente deberá desarrollar conocimientos y habilidades que permitan mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje. En los niveles profundización y creación, el docente podrá proponer pedagogías alternativas y activas que favorezcan a la participación y la colaboración (UNESCO, 2019).

En el aspecto de aplicación de competencias digitales, está el conocimiento de herramientas digitales básicas que puedan ser integradas a las tareas docentes, incluidas las relacionadas a la transmisión de contenido educativo y la comunicación con el estudiante; en un nivel avanzado, se promueve la discusión y el análisis con otros colegas, con el fin de determinar las herramientas más adecuadas para mejorar los aprendizajes (UNESCO, 2019).

Sobre las competencias relacionadas al aprendizaje profesional de los docentes: en el primer nivel está la alfabetización digital, implica conocer los usos de las TIC para su perfeccionamiento profesional; en el nivel de profundización, las TIC se usan para interactuar con redes y comunidades de aprendizaje junto a expertos; en el nivel de creación, está la experimentación e innovación que aporten a nuevas y mejores prácticas docentes (UNESCO, 2019).

En relación a la tercera cuestión sobre la capacitación docente y provisión de recursos en el contexto de pandemia, como antecedente la política educativa de Ecuador desde junio de 2018 ha determinado la modalidad a Distancia-Virtual como una alternativa para personas que, cumplida la mayoría de edad, presenten un rezago educativo de 3 o más años, ya sea en la educación básica o el bachillerato (MINEDU, 2020b). Esta modalidad de estudio se encuentra definida claramente en la normativa de la educación superior, como aquella que está mediada totalmente por las tecnologías multimedia interactivas, y por entornos virtuales, de modo que los componentes de aprendizaje se desarrollan ya sea guiados por el profesor, a través de la experimentación o de manera autónoma, todo esto exclusivamente con uso de plataformas digitales (CES, 2019). Para la educación desde nivel inicial hasta la básica media, se ha tenido acceso a recursos educativos a través del programa Educa que inició en 2012, ahora denominado Educa Contigo, que provee también recursos para bachillerato en el programa Profe Youtuber, distribuido también a través de redes digitales como YouTube y Facebook.

Antes de la pandemia, la propuesta de formación continua docente ha tenido énfasis pedagógico-didáctico evidenciado en los documentos denominados Laboratorio de Innovación Educativa, coordinados por la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir y la Dirección Nacional de Tecnologías para la Educación, que en tres guías fundamentan y describen el modelo de la "clase inversa": la primera guía presenta un enfoque sociocultural y describe las etapas de innovación; la segunda orienta al docente sobre el ciclo de aprendizaje según el modelo, ahí se destacan conceptos como aprendizaje individual, colaborativo, de clase, aprendizaje previo, seguimiento del aprendizaje, desarrollo del aprendizaje, desempeño, evaluación; la tercera guía contiene pautas para la formación continua y la autorregulación de la conducta, de manera que los docentes eviten apoyarse en normas disciplinarias rígidas (MINEDU, 2018).

¿Cómo se redefinen el desarrollo de competencias docentes en el marco de esta política educativa y en la complejidad del contexto? En este ámbito, se encuentra que varios estudios y modelos propuestos para la formación docente en competencias digitales tienen énfasis tecno-pedagógico. Uno es el Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales que son: tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigación, consideradas por el Ministerio de Educación de Colombia, el docente debe alcanzar un nivel avanzado en la utilización de las TIC en cada competencia (Santos *et al*., 2016). En esta misma línea están los estudios de Cabero y Martínez (2019), que sostienen que para el desarrollo de competencias TIC la formación no debe centrarse únicamente en la óptica tecnológica, sino que existen competencias como la semiológica-estética, curricular, psicológica, evaluadora, crítica, investi-

gadora, entre otras. Además, la formación debe contemplar principios que den valor a la práctica reflexiva y al aprendizaje situado en problemas reales que afrontan los docentes frente a la planificación, el diseño y la evaluación; todo esto para que sea posible la construcción del conocimiento (Cabero y Martínez, 2019; UNESCO, 2019).

Metodología

La investigación propuesta del GIEI-UPS parte de un enfoque mixto, mediante una estadística descriptiva sobre el trabajo docente en el nivel de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato en Ecuador, para luego explicar los resultados a partir del análisis de información documental de las instancias de gobierno.

Para determinar lo ocurrido en cuanto a medios y recursos educativos TIC durante la primera fase del Plan COVID-19, se han considerado los resultados de la encuesta en línea aplicada entre el 26 de abril al 21 de mayo de 2020, a 606 profesores de instituciones públicas, privadas y fiscomisionales, del régimen Sierra-Amazonía. El cuestionario fue enviado a través de redes de docentes cercanas a la labor educativa de la UPS, incluyendo graduados y colegas de la institución, además supuso que los/as docentes encuestados tenían acceso a internet y a un dispositivo electrónico.

Así, en primer lugar, la averiguación se situó en los medios utilizados para la comunicación docente-estudiante y los recursos educativos de mayor uso según criterios tecno-pedagógicos, para lo que se determinaron las siguientes variables:

- Uso de medios para la comunicación docente-estudiante.
- Uso recursos educativos analógicos, es decir los que no reciben señal mediante interacción con equipos electrónicos (impresos, radio y televisión).
- Uso de recursos educativos digitales, aquellos que requieren de equipos electrónicos y conexión a internet para su acceso (textos digitalizados, material audiovisual, sitios web, plataformas educativas, clases grabadas).
- Uso de recursos educativos relacionados a tareas propuestas por los docentes a los estudiantes.

En segundo lugar, se ha realizado una interpretación de los resultados sobre medios y recursos utilizados y su relación políticas y acciones gubernamentales en cuanto a competencias digitales que los docentes requirieron en los niveles de concimiento, profundización y creación (UNESCO, 2019).

De manera complementaria, se ha realizado un análisis de la línea de tiempo sobre los lineamientos relacionados tanto a la provisión de recur-

sos educativos y a la capacitación docente que surgieron de la instancia de gobierno a medida que se fue desarrollando el Plan Educativo COVID-19.

Resultados de la encuesta sobre medios y recursos tecnológicos

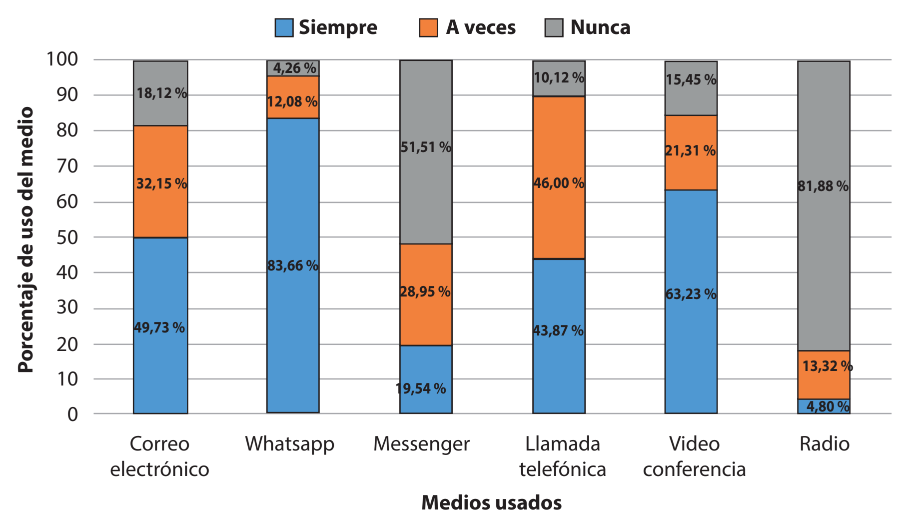
Perfil de los/as destinatarios de la encuesta

Los docentes en su mayoría, 43,07%, corresponden a instituciones públicas; mientras que el 30,53%, a instituciones particulares y el 26%, a fiscomisionales. Por otro lado, la mayoría de respuestas provinieron de docentes del nivel de Educación General Básica (49,5%), sigue el del Bachillerato General Unificado (23,27%), el de Educación Inicial (17,16%), el de Bachillerato General Técnico (5,45%) y de Bachillerato Internacional (2,97%). Otros datos importantes son: el 70,63% pertenecían a la zona urbana y el 29,37% a la zona rural; en cuanto a los servicios disponibles en el hogar, el 92% respondió que tenía acceso a internet, el 95,54% acceso a un teléfono móvil; el 65,81% sí contaba con telefonía fija. Estas condiciones dan cuenta de la población docente encuestada dispuso, en su mayoría, de medios electrónicos propios para la mediación pedagógica y comunicacional. Finalmente, el 88% de los docentes indicó que estaba aplicando el Plan Educativo COVID-19 al momento de llenar la encuesta.

Medios y recursos utilizados por los docentes

Existió convergencia de medios, pero predominan dos: 83,66% de los encuestados usaron siempre Whatsapp, y 63,23% siempre usaron la videoconferencia. Otro medio digital usado siempre es el correo electrónico, con 49,73%, el 32,15% lo usaron a veces. Estos resultados indican que los medios digitales predominaron frente a los analógicos (llamada telefónica y radio para comunicación a larga distancia). Se debe considerar que una herramienta tecnológica como Whatsapp puede ser usado como medio de comunicación uno a uno, y de uno a muchos, puede usarse de manera síncrona (al mismo tiempo) o asíncrona (respuesta en tiempo diferido), se puede enviar contenido multimedia (texto, audio, audiovisual). Para la videoconferencia hay varias herramientas que permiten la comunicación muchos a muchos y de manera síncrona, con ventajas como mayor número de usuarios conectados y la posibilidad del control del docente, prevalece el diálogo y la posibilidad de la telepresencia.

Figura 1
Medios usados para la comunicación docente-estudiante



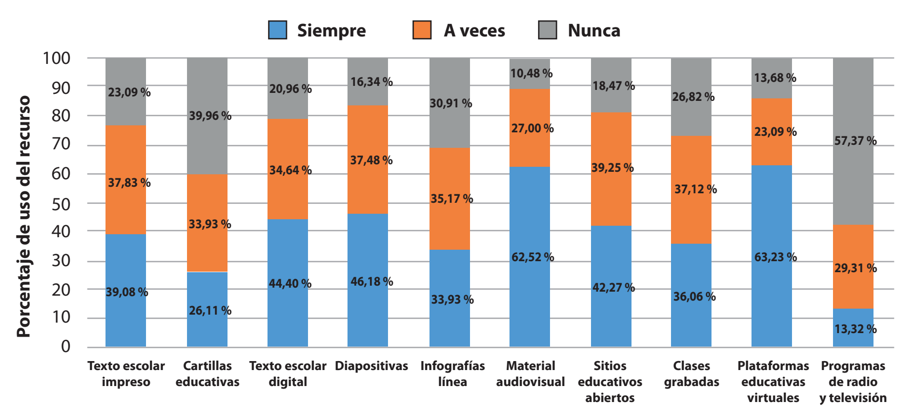
Fuente: la autora

Recursos educativos analógicos y digitales

Predomina el uso de recursos digitales (figura 2). El recurso de mayor uso fue el material disponible en plataformas educativas virtuales, con 63,23% de docentes que siempre usaron, complementario a este dato aparece el material audiovisual, 62,52% de los docentes siempre lo usó y el 27% indica que a veces; el siguiente recurso son las diapositivas, 46,18% indican siempre y 37,48% indican a veces; en un porcentaje menor, es el texto escolar digital con 44,40% que siempre usó y el 34,64% que usó a veces.

Un dato destacable, durante el período en que se levantó la encuesta, es que resulta mínimo el uso de programas de radio y televisión (nunca, 81,88%) que podrían ser tecnologías accesibles en zonas de baja conectividad de internet. También, se puede ver que un poco más de un tercio de los docentes indicó que siempre usó el texto escolar impreso, esta información se relaciona con la del texto escolar digital como recursos que son parte importante en el trabajo docente. Por lo tanto, predominan las tecnologías que permiten diversificar fácilmente el lenguaje de presentación de contenido educativo: las diapositivas pueden ser realizadas por los mismos docentes o descargadas de repositorios de recursos abiertos y el material audiovisual puede ser enlazado desde cualquier sitio de Internet. El dato sobre las plataformas educativas virtuales expresa el entorno virtual en el cual se pueden concentrar los diferentes recursos y actividades.

Figura 2
Recursos educativos analógicos y digitales

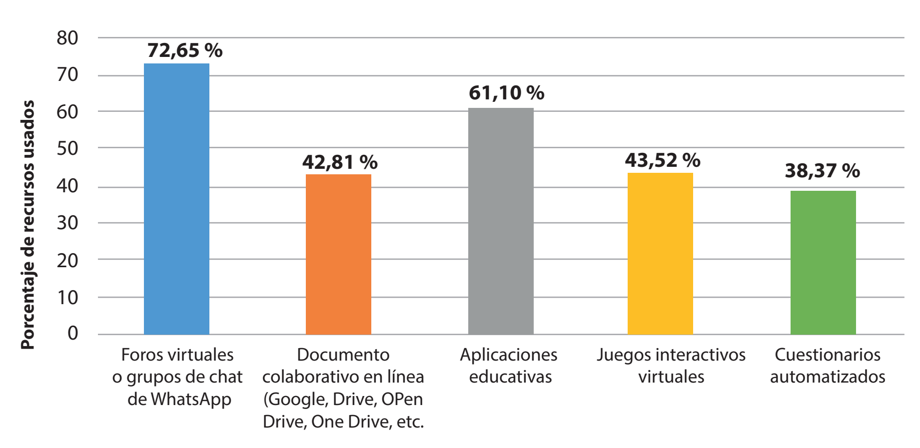


Fuente: la autora

Recursos digitales relacionados a tareas

Sobre los recursos relacionados a tareas que los docentes solicitaron a los estudiantes (figura 3), se observan tecnologías para la comunicación y el diálogo, como foros y grupos de chat de Whatsapp (72,65% usan), si bien no se realizó una distinción entre estas herramientas, se puede relacionar con el predominio de Whatsapp como medio de comunicación docente-estudiante (figura 1).

Figura 3
Recursos digitales relacionados a tareas



Fuente: la autora

Las aplicaciones educativas aparecen en segundo lugar (61,10%), se corresponde con el dato relacionado aplataformas educativas virtuales, pues suelen integrar contenidos y herramientas para la actividad del estudiante. Menos de la mitad de docentes han usado juegos interactivos virtuales (43,52%) y documentos colaborativos en línea (42,81%). Los cuestionarios automatizados tuvieron el menor porcentaje de uso (38,37%) como retroalimentación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Estos resultados muestran que herramientas como WhatsApp se convirtieron en una especie de entorno virtual pues, además de ser usados para la comunicación de instrucciones y contenidos, se utilizaron como espacio para recibir la respuesta del estudiante.

Tareas solicitadas al estudiante

Los datos siguientes se relacionan a las tareas específicas que propusieron los estudiantes, y complementan la información del punto anterior. Se puede observar que los porcentajes mayores en frecuencia de uso (siempre), están en la comprensión de textos (58,7%) y la comprensión de videos educativos (52,33%); mientras que, los porcentajes más bajos tienen las tareas de investigación en la web (27,18%) y el indicador debate-diálogos (16,70%). En una franja de actividades que tienen similares porcentajes de frecuencia de uso están las de actividades lúdicas (49,91%) y creación con material disponible (45,83%), sin especificar si son materiales físicos o digitales. De este modo, se observa la correspondencia entre las tecnologías usadas y los enfoques pedagógico-didácticos que guiaron el trabajo docente, con predominio de pedagogías y tecnologías enfocadas en la transmisión-reproducción de contenido educativo, menor porcentaje, pero de todas maneras presente en el trabajo docente están las estrategias que promueven el aprendizaje activo y colaborativo vinculadas al cognitivismo y al constructivismo social.

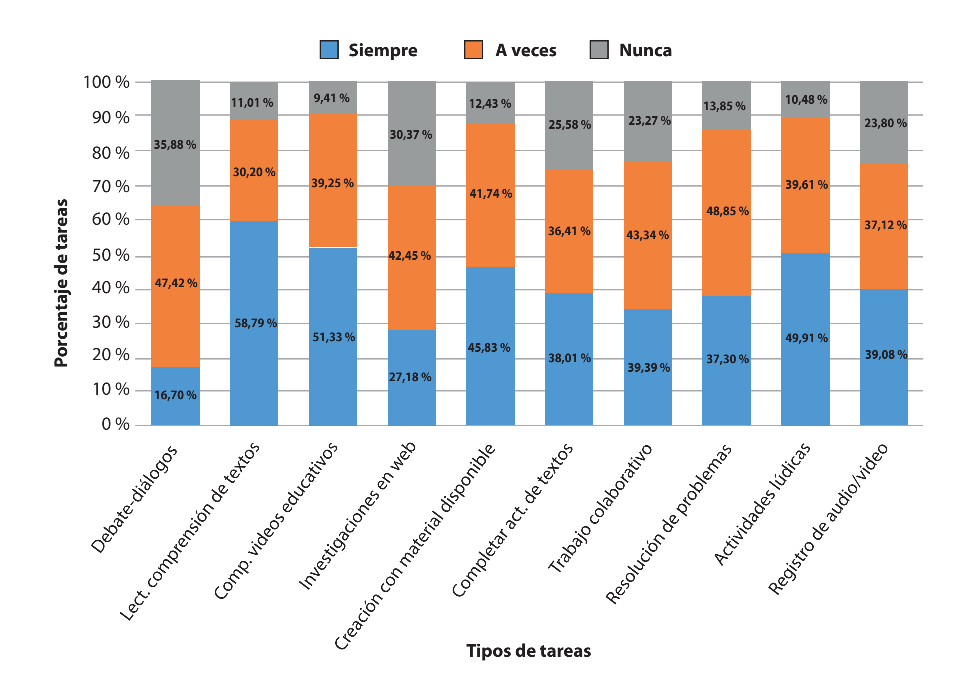
Competencias en TIC de los docentes

Pedagogía

Los docentes evidencian competencias en el primer nivel, pues se observa que seleccionaron TIC que apoyan a las metodologías específicas determinadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, con predominio en aquellas centradas en el contenido educativo (figuras 2 y 3). En el nivel de profundización, se observa menor propuesta de actividades de aprendizaje basado en proyectos o en resolución deproblemas (figura 4). En

el nivel de creación de conocimientos, los datos no permiten aclarar cuáles fueron las orientaciones de los educadores para la aplicación de metodologías activas, de participación, creación y colaboración (figura 4).

Figura 4
Tareas solicitadas al estudiante



Fuente: la autora

Aplicación de competencias digitales

Los medios elegidos para la comunicación docente-estudiante, se relacionan al conocimiento de herramientas digitales básicas, como mensajería a través de Whatsapp y correo electrónico. Sin embargo, los docentes se enfrentaron competencias relacionadas a la gestión educativa de las redes sociales y el manejo de herramientas nuevas como los sistemas de videoconferencia (figura 1).

El trabajo docente se complejiza en este punto, pues son fundamentales conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas a la prevención de riesgos en el manejo de datos personales de usuarios, el mismo docente y sus estudiantes. Este requerimiento fue atendido a través de la *Guía para prevención de riesgos durante el uso de internet y dispositivos tecnológicos* (MINEDU, 2020a).

Resultados de la política educativa durante la primera fase del Plan COVID-19

Del análisis de la línea de tiempo sobre los lineamientos relacionados tanto a la provisión de recursos educativos y a la capacitación docente se obtuvo los siguientes resultados.

Lineamientos y políticas sobre medios y recursos educativos

La política educativa en los primeros meses de la crisis sanitaria se ha ido ajustando acorde a las limitaciones de acceso y conocimiento de tecnologías digitales tanto de la población docente como de la población estudiantil.

En marzo, los recursos digitales se proponen como material para que las insituciones educativas organicen tutorías abiertas para los estudiantes, y deja en manos de las mismas instituciones la solución para los estudiantes que no tengan conectividad, promoviendo a que haya disponibilidad de atención presencial paraatender las dudas de los padres de familia (MINEDU, 2020e).

A inicios de mayo, se propone el Proyecto Aprender la Tele, que en la franja Educa Contigo, tiene como finalidad producir programas que generen "una experiencia pedagógica divertida, innovadora e inolvidable para todos", se distribuyen contenidos a través de diferentes canales, y se sintonizan según grupos de edad, de 5 a 8 años y de 9 a 14; esta serie de recursos educativos audiovisuales se realiza en coordinación entre el MINEDU, UNICEF-Ecuador, el Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural (IPANC) y Edu-Pasión (MINEDU, 2020f). Es un proyecto fundamentadoen la educación televisiva, y se ha seleccionado una parrilla de programación alineada a la currícula del Ministerio (UNICEF-Ecuador, 2020).

Se disponen también de recursos para trabajar con los estudiantes las competencias de manejo seguro de datos, través de la serie "El mundo de Eugenia, ciudadanía digital", en artículos como: "¿Qué son las redes sociales?" (MINEDU, 2020a) y "Delitos por medios informáticos" (MINEDU, 2020b).

El 22 de mayo, se evidencian las limitaciones en el acceso a internet y la limitada alfabetización digital de la población ecuatoriana en sector rural de manera prioritria, se identifica que para el sistema de educación pública, se requiere otros medios de comunicación y otros recursos, entonces se anuncia la provisión de guías pedagógicas impresas en respuesta a las demandas surgidas en reuniones con cerca de 250 maestros de varias provincias del país (MINEDU, 2020g).

Lineamientos sobre capacitación de los docentes y el aprendizaje profesional

En el marco del Plan COVID-19, además del programa de formacion continua que el Ministerio ofertaba, surge una serie de cursos orientados: primero a cubrir el nivel de conocimiento básico de tecnología educativa, por ejemplo en: gestión docente en aulas virtuales en Moodle, uso de Microsoft Teams en la Educación. Otros cursos dirigidos hacia el nivel de profundización en las competencias pedagógicas como: narrativas digitales para generar interés en el aprendizaje, desarrollo de destrezas y competencias de la didáctica virtual. Finalmente cursos orientados al nivel de creación de conocimientos que propone la UNESCO, por ejemplo: creación de comunidades virtuales de aprendizaje, clases interactivas, formación de tutores virtuales para "aprovechar las tecnologías para renovar, innovar, crear y cocrear la educación" (MINEDU, 2020c). En estas oferta de cursos han intervenido entidades públicas y privadas relacionadas a la educación como: la Universidad de las Fuerzas Armadas, Escuela Politécnica Nacional, Universidad Central del Ecuador, Grupo Edutec, Cisco, Universidad Técnica del Norte, Universidad Tecnológica Indoamérica (MINEDU, 2020c).

Discusión y conclusiones

Con relación a las tecnologías y pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2012), se dio predominio a las TIC para la transmisión de contenidos, el desarrollo de destrezas vinculadas al currículo, pues se observa el uso del texto escolar y uso de medios como Whatsapp para envío de contenidos e instrucciones de actividades, no se puede evidenciar presencia de TIC para transformar la realidad que nos rodea. En cuantoa las pedagogías, a través de las tareas y los recursos relacionados, se encuentran en menor medida aquellas que pretenden la generación de aprendizajes significativos, pues se usan los medios digitales para crear contenido audio visual relacionado a los temas de estudio, sin embargo, prevalecen de igual manera los métodos de pedagogías tradicionales, pues se prioriza la comprensión contenidos textuales y audiovisuales. Esa investigación no alcanza a verificar si el uso de redes o plataformas de videoconferencia han generado comunidades de aprendizaje.

En relación a las competencias TIC en docentes (UNESCO, 2019), se observa que durante la primera fase del Plan COVID-19 los docentes requirieron desarrollar competencias en todos los niveles y en los aspectos analizados. Así, en el aspecto de pedagogía, se concluye que se priorizó el nivel de adquisición deconocimientos y habilidades en el manejo básico de las TIC, pues, a pesar de que los docentes han estado recibiendo capacita-

ciones constantes en este ámbito, la puesta en práctica ha sido limitada; la crisis sanitaria ha determinado imprescindibles estos dominios.

En el aspecto de aplicación de competencias digitales (UNESCO, 2019), se evidencia la importancia de las competencias relacionadas a la configuración de entornos virtuales seguros, por lo tanto, en este punto se ha avanzado hasta el nivel de profundización de conocimientos, que promueve la discusión y el análisis colectivos para la toma de decisiones, pues el manejo de la seguridad no depende solamente de las habilidades del docente, sino que son soluciones institucionales.

Sobre las competencias relacionadas al aprendizaje profesional de los docentes (UNESCO, 2019), se relaciona al aspecto anterior y se complementa con la política gubernamental. De manera que, se concluye que la capacitación docente ha desarrollado cursos que atienden a los tres niveles: primero de alfabetización digital, segundo de profundización y tercero de creación, pues se ha ofertado cursos para el conocimiento de las herramientas aplicadas a la mejora profesional, para la conformación de redes y comunidades de aprendizaje, y para ejercicio docente innovador, mediante el modelo de Clase invertida. Se requiere otro estudio para verifiar el porcentaje de docentes capacitados que hayan sido atendidos en la competencia semiológica/estética o crítica, así como cuán adecuadas son las ofertas para la solución de problemas reales que afrontan los docentes (Cabero y Martínez, 2019). En todo caso, los descriptores de los cursos parecen estar relacionados a estos modelos de capacitación docente en competencias digitales vincultados a elementos pedagógicos, comunicativos, de gestión e investigación (Santos *et al.*, 2016).

Finalmente, se requiere en una segunda fase de la investigación profundizar en las condiciones de trabajo docente actuales, pues se han producido cambios importantes en el contexto socioeconómico y político, así como en las políticas gubernamentales de asignación de recursos financieros a la educación, atrasos enlos pagos a docentes del sistema de educación pública, disminución de personal docente en instituciones públicas, particulares y fiscomisionales. Todo esto ha causado que los docentes estén afectados doblemente, pues en esta población ha recaído el peso económico de sostenimiento del proceso, ya que han asumido con su propia economía el acceso a recursos tecnológicos digitales y la interacción con los estudiantes mediante Internet.

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-22). Recuperado de https://bit.ly/3i2YEmh/

Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Information and CommunicationTechnologies and initial teacher training. Digital models and competences. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(3), 247-268. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421/

CES. (2019). *Reglamento de Régimen Académico*.

MINEDU. (2018). *Fundamentos del Modelo Didáctico Clase Inversa*. Recuperado de https://bit.ly/2VsqoJd/

MINEDU. (2020a). *Guía para prevención de riesgos durante el uso de internet y dispositivos tecnológicos. Guía teórica para el docente*. Recuperado de https://bit.ly/3yNOcpe/

MINEDU. (2020b). *Inician las inscripciones para la Modalidad de Educación a Distancia-Virtual: Ministerio de Educación*. Recuperado de https://bit.ly/3r5escl/

MINEDU. (2020c). *Plan COVID-19 Mecapacito*. Recuperado de https://bit.ly/3AY2yVY/

MINEDU. (2020d). *Plan Educativo COVID-19: Ministerio de Educación*. Recuperado de https://bit.ly/3yKtuqu/

MINEDU. (2020e). *Plan Educativo COVID-19 se presentará este lunes 16 de marzo*. Recuperado de https://bit.ly/3r7DmYz/

MINEDU. (2020f). *Llega "A-prender la Tele" a la pantalla de Educa Contigo*. Recuperado de https://bit.ly/3ef2s2G/

MINEDU. (2020g). *Ministra responde inquietudes de maestros*. Recuperado de https://bit.ly/3hBN16P/

MINEDU. (2020h). *¿Qué son las redes sociales?* Recuperado de https://bit.ly/2TdxKzK/

MINEDU. (2020i). *Delitos por medio de contenidos digitales*. Recuperado de https://bit.ly/3i0uZtQ/

OMS. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de https://bit.ly/3hBHQUp/

Rico, B. (2002). La familia. En *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 325-333).

Santos, A., Díaz, J. y Alfaro, C. (2016). Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Revista Educativa Hekademos*, *19*(9), 39-48. https://bit.ly/2T5NWCU/

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, *13*(2), 145. https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17135/

Torres, M. (2013). Las TIC en la formación basada en competencias. *Revista de La Universidad de La Salle*, *60*, 141-157. Recuperado de https://bit.ly/3rjBeNP/

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Recuperado de https://bit.ly/3ewVyGj/

UNICEF-Ecuador. (2020). *COVID-19: Lanzamiento de "Aprender la Tele", programa educativo en TV para los niños y niñas*. Recuperado de https://bit.ly/2U5ovSw/

Responsabilidad social en investigación de la Universidad Politécnica Salesiana

Tatiana Mosquera Tayupanta
Universidad Politécnica Salesiana

Jordi Alba Granados
Universidad Oberta de Catalunya

Introducción

La función primordial de la universidad está orientada a formar profesionales científicamente preparados y a la vez socialmente responsables, dentro de este proceso de formación es importante validar si las actividades de la universidad cumplen estos objetivos, siendo la investigación una de las actividades que permite unir la academia con la sociedad, analizar si las investigaciones realizadas en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) están apoyadas en los conceptos de responsabilidad social, si sus resultados están orientados a cubrir las necesidades de la sociedad y el país, constituye un factor crítico y de análisis que permitirá orientar a la universidad en el cumplimento de su visión.

La formación de profesionales es el objetivo fundamental de las universidades educar jóvenes con un alto nivel de conocimientos, capaces de responder a los desafíos actuales con un alto nivel de conciencia de los problemas sociales, inmersa en esta práctica es necesario reflexionar sobre sus relaciones con el entorno, realizar un análisis de la gestión como universidad al planear y ejecutar programas y proyectos que eleven el nivel científico de sus estudiantes, así como programas sociales que den respuesta a las demandas de la sociedad. No se puede hablar de sociedad del conocimiento cuando existen necesidades básicas que necesitan respuesta. En este sentido, las instituciones de educación superior tienen mucho que contribuir, puesto

que son los actores de la sociedad que más acostumbrados están a los desafíos, y quienes deberían incluir dentro de sus objetivos académicos impulsar la investigación científica y promover la responsabilidad social (Sánchez y Zaldívar, 2016).

La responsabilidad social es un compromiso serio y un esfuerzo conjunto que tienen que asumir todos los actores sociales, independientemente de su naturaleza, porque cada actor genera consecuencias en todos los niveles del desarrollo económico y es a través de la responsabilidad social que se puede incrementar y mejorar la competitividad empresarial, la calidad del empleo, el bienestar social y la sostenibilidad de todas de las sociedades. Y en este caso, las universidades no están exentas de esa responsabilidad (Valverde *et al*., 2011).

Definir el impacto de la investigación en función de los resultados relacionados a conceptos de responsabilidad social, rompe un esquema tradicional en el que la investigación se mide en función del tipo de publicación en el que es visualizada, comunicación que logra llegar a una comunidad académica en la cual podrá existir una discusión y contribuir a generar un conocimiento científico universal, para muchos expertos la investigación va más allá del "arte de publicar" y concentrarse en la "traslación de los resultados al lenguaje colectivo y a las necesidades de la sociedad" (Orozco, 2016). Estos resultados pueden permitir evaluar el impacto de la investigación, identificar si su desarrollo no solo expandió la frontera del conocimiento, sino también respondió a problemas de la sociedad desde una perspectiva objetiva.

La importancia de la ciencia y la tecnología aumenta en la medida en la que el mundo se adentra en lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento, es decir, sociedades en las cuales la importancia del conocimiento crece constantemente por su incorporación a los procesos productivos y de servicios, por su relevancia en el ejercicio de la participación popular en los procesos de gobierno y también para la buena conducción de la vida personal y familiar (Nuñez, 2018).

Metodología

La metodología del estudio difiere a la aplicada a nivel empresarial, en la que se han ido construyendo numerosos instrumentos de evaluación y encuestas de responsabilidad social en torno a las áreas de desempeño para el diagnóstico del comportamiento ético en las empresas. Cabe aclarar que "la universidad no puede ser confundida con una empresa" por lo que es importante tener cuidado si se retoman algunos de tales indicadores, dado que no pueden extrapolarse automáticamente, no estamos con un "cliente", sino con un "estudiante", no hablamos de "producto", sino de "formación académica", por solo mencionar algunas divergencias (Ramallo, 2015).

El concepto impacto social es muy amplio y puede referirse a todo aquello que afecta a la calidad de vida de los individuos y las comunidades. Comprender, mejorar y comunicar el impacto social de los proyectos de investigación que se desarrollan por la universidad generará múltiples beneficios para todos los actores, siendo la más importante la generación de una buena práctica de gestión de las actividades y resultados de proyectos de investigación.

La medición o evaluación de la RSU es un tema complejo, el concepto es tan amplio y multidimensional, que ha requerido la adaptación de diferentes estudios para generar una metodología propia apegada a la realidad de la universidad, en primera instancia la definición de actores involucrados al estudio se realizó considerando que el eje programático que se establece analizar en los proyectos de investigación, es la gestión social del conocimiento en la que los actores están relacionados tanto con el eje de cognición como de participación, se involucra en el diagnóstico a: docentes, estudiantes, actores externos, sociedad civil.

Definiendo de acuerdo a Vallaeys (2008) existe una responsabilidad de tres niveles con los *stakeholders*:

- Nivel interno: docentes, estudiantes.
- Nivel externo 1: socios estratégicos directos (convenios).
- Nivel externo 2: Estado, sociedad, desarrollo, medio ambiente, la encuesta será realizada dentro del nivel interno y nivel externo 1 o 2.

En el estudio se definió como *stakeholders* internos, los docentes directores del proyecto y los estudiantes y docentes colaboradores y como *stakeholders* externos los representantes de la sociedad beneficiaria y los socios estratégicos parte de convenios interinstitucionales, estos actores fueron todos los relacionados a los proyectos de investigación realizados en 2019 en la sede Quito. Un total de 79 proyectos de investigación distribuidos en las seis áreas del conocimiento, con la colaboración de los directores de los proyectos de investigación se elaboró una lista de colaboradores, contando con un total de 237 actores de los cuales 215 correspondían a *stakeholders* internos y 22 *stakeholders* externos, al ser está última una población muy pequeña, se establecieron dos tipos de muestreo:

- Para los *stakeholders* internos un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple sin reposición, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, permitió definir un grupo representativo de 125 actores.
- Para los *stakeholders* externos, un muestreo no probabilístico por juicio considerando una población pequeña (22) y que la percepción de todos estos actores es fundamental para definir el grado de RSU se incluyeron a los 22 como participantes del estudio teniendo un total de 147 actores, 147 encuestas.

Se definió como herramienta de diagnóstico una encuesta para la construcción de la encuesta, se consideró aspectos definidos en el Manual de primeros pasos en responsabilización social universitaria de Vallaeys en los que se determinan cuatro procesos interdependientes de auto-regulación:

- La buena "gobernanza" de la organización: relacionada con el cumplimiento transparente y confiable de los resultados del desempeño.
- El diálogo y la rendición de cuentas con las partes interesadas: relacionada con la existencia de procesos transparentes y democráticos dentro y fuera de la organización con los actores involucrados.
- El tercer proceso La gestión de los impactos medioambientales y sociales: que tiene que ver con las consecuencias y efectos que las estrategias y actuaciones provocan en los ámbitos humanos, sociales y ambientales, la conciencia de los propios impactos sobre el entorno (interno y externo).
- Y como último las alianzas para participar en el desarrollo social y ambientalmente sostenible: el cumplimiento con la misión y los valores de la organización, la gestión de los impactos y la participación de las partes interesadas, le permiten avanzar desde una lógica reactiva hacia una lógica proactiva de implicación en la solución de los problemas sociales del entorno de la organización (Vallaeys *et al*., 2012).

Estos cuatro procesos se relacionaron con cinco dimensiones de RSU:

- Principios éticos
- Impacto social
- Reconocimiento y difusión de la investigación
- Gestión medioambiental
- Socios externos

A cada una se le adapto supuestos que permitan confirmar si se realizan estos procesos de autoregulación, por ejemplo para evaluar la BUENA GOBERNANZA relacionada con la dimensión de Principios éticos, se generó como supuesto la siguiente pregunta ¿el proyecto definió consideraciones éticas en todas las etapas de la investigación?, todos los supuestos se presentan en el análisis de frecuencia de la tabla 2.

Para otorgarle un peso relativo u ocurrencia de cada supuesto se empleó la escala Likert de cinco puntos, que califica la observancia del supuesto en escalas ordinarias que van de 1 a 5, y que representan el grado de frecuencia del fenómeno en muy frecuente a nunca (Nogales, 2004).

Para analizar la fiabilidad de la encuesta se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, que permite determinar el grado de precisión, coherencia y consistencia interna del instrumento utilizado para la investigación (Soler y Soler, 2012). Este análisis se realiza cuando el instrumento de investigación

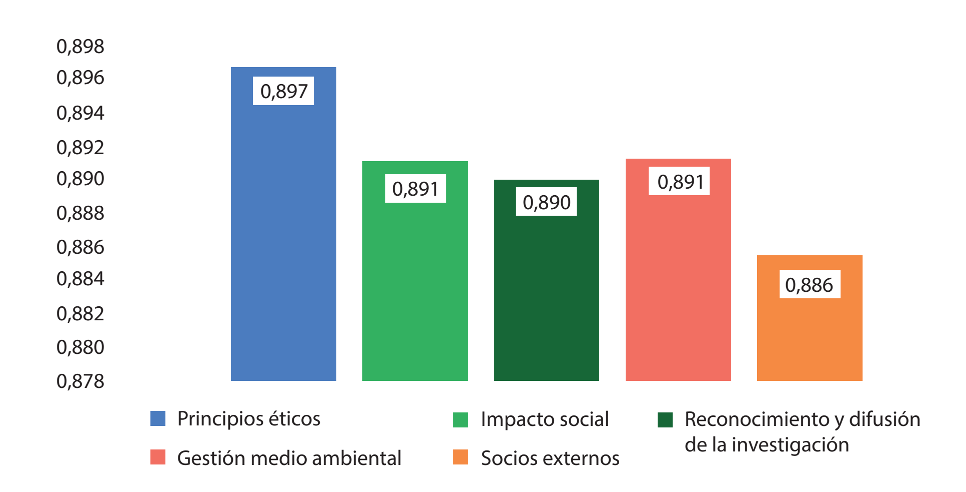
incluye entre 20 y 30 ítems, y el tamaño de la muestra oscila entre 100 y 400 participantes (Cortina, 1993).

Resultados

El primer análisis realizado fue a la herramienta, la fiabilidad de la encuesta se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, en el que todas las dimensiones arrojan un alfa >0,8, los resultados de cada dimensión se presentan en la figura 1, los resultados permiten concluir que la encuesta es fiable, de gran precisión y consistencia. Para determinar la correlación entre los supuestos y poder validar la encuesta como instrumento para evaluar la RSU en los proyectos de investigación se realizó una reducción de dimensiones con análisis factorial exploratorio (AFE), que consistió en realizar una extracción de componentes principales con rotación Promax, porque se asume que los supuestos están relacionados entre sí.

La fiabilidad por consistencia interna para la encuesta conformado por 20 supuestos es de =0,896, con un promedio de correlación entre ítems de 0,51. El valor Alfa de Cronbach calculado es alto (>0,8) para todos los supuestos de la encuesta de RSU. Este resultado permite concluir que la encuesta es fiable, de gran precisión y consistencia; y puede ser utilizada para evaluar la apreciación de la RSU de los proyectos de investigación por parte de los *stakeholders* internos y externos.

Figura 1
Alfa de Cronbach por dimensión RSU



Fuente: los autores

En cuanto a la muestra se definió un total 147 actores en función de las características de muestreo presentadas en la tabla 1, la muestra estuvo constituida de la siguiente manera:

- 55 docentes directores del proyecto.
- 46 estudiantes colaboradores.
- 24 docentes colaboradores del proyecto.
- 15 representantes de la sociedad beneficiaria.
- 7 socios estratégicos de convenio interinstitucional.

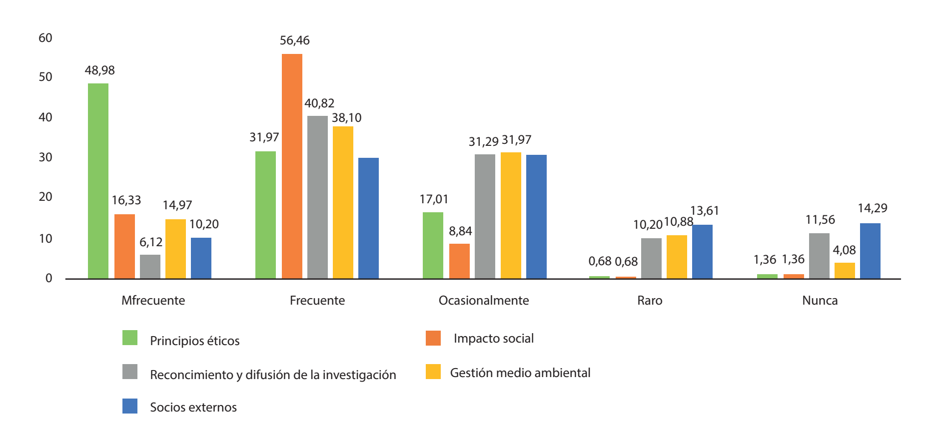
Tabla 1
Características de muestreo

	***Stakeholders* internos**	***Stakeholders* externos**
Población	215	22
Nivel de confianza	95%	99,9%
Heterogeneidad	p=q=0,5	p=q=0,01
Margen de error	5,6%	0,1%
Muestra	125	22
La encuesta fue sometida a análisis estadísticos realizados con los programas IBM SPSS StatisTIC 25 y Minitab.		

Fuente: los autores

El análisis de frecuencia por Dimensión, sin distinguir diferentes *stakeholders*, se identifica en la figura 2, las dimensiones con mayor porcentaje de ocurrencia son: "Principios éticos" e "Impacto social", resultado que podría interpretarse en base a los supuestos de estas dimensiones, que la presentación y ejecución de los proyectos de investigación se encuentran enmarcados dentro de principios éticos, que se trabaja de forma interdisciplinaria, que se apoya a colaboradores estudiantes, que el proyecto genera propuestas para resolver problemas sociales del país, hacia el otro lado de la figura, la ocurrencia de "rara" a "nunca" porcentajes que se podrían considerar negativos en se identifica dos dimensiones el: reconocimiento y difusión de la investigación y socios externos, al parecer se evidencia una falta de reconocimientos también puede estar asociada con la falta de generación de socios externos.

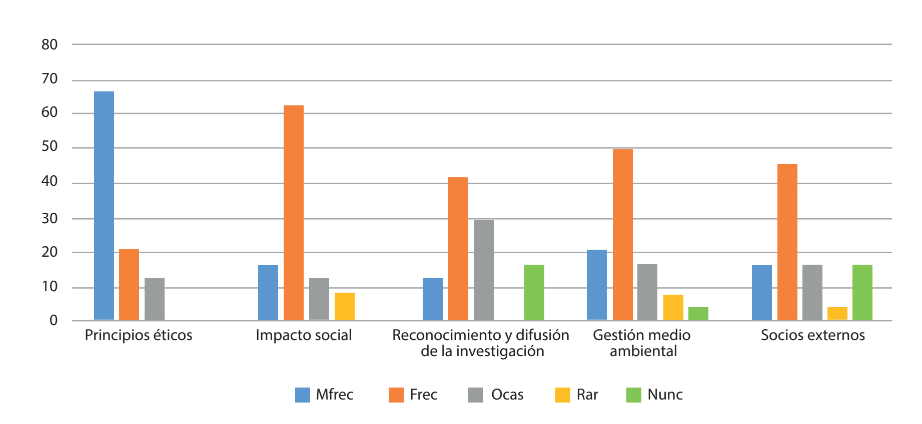
Figura 2
Análisis de frecuencia por dimensión



Fuente: los autores

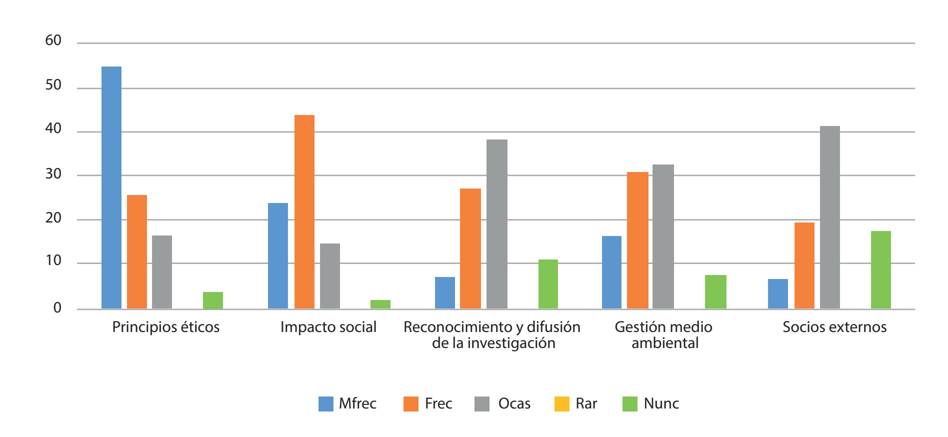
Cuando se realiza el análisis de frecuencia por tipo de stakeholder considerando la percepción de cada uno de ellos en forma individual, se identifica que en la figura 3 que en los docentes colaboradores, la percepción es positiva, cerca del 50% considera que frecuentemente los proyectos cumplen con la RSU, y aunque existe la percepción de "nunca", en las dos dimensiones reconocimiento y difusión y socios externos. La percepción de los docentes directores se indica en la figura 4 apreciándose de igual forma que la valoración es positiva hacia el cumplimiento de todas las dimensiones entre muy frecuentemente y frecuentemente, pero de igual forma en socios externos se observa menor percepción de cumplimiento.

Figura 3
Análisis de frecuencia por tipo de *stakeholder*: docentes colaboradores



Fuente: los autores

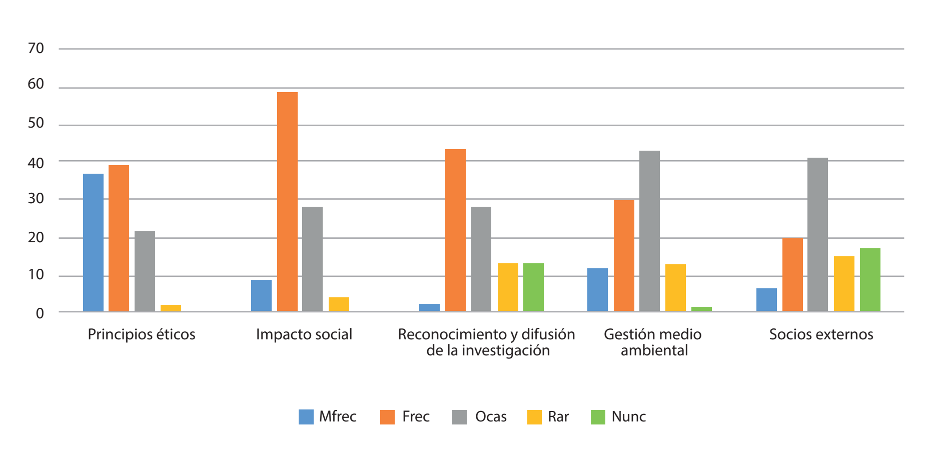
Figura 4
Análisis de frecuencia por tipo de *stakeholder*: docentes directores



Fuente: los autores

El resultado del análisis de frecuencia considerando la percepción de estudiantes colaboradores, se presenta en la figura 5, el 37% considera que se cumple muy frecuentemente los principios éticos y los socios externos también tienen una baja percepción (17% considera que nunca se cumple).

Figura 5
Análisis de frecuencia por tipo de *stakeholder*: estudiantes colaboradores

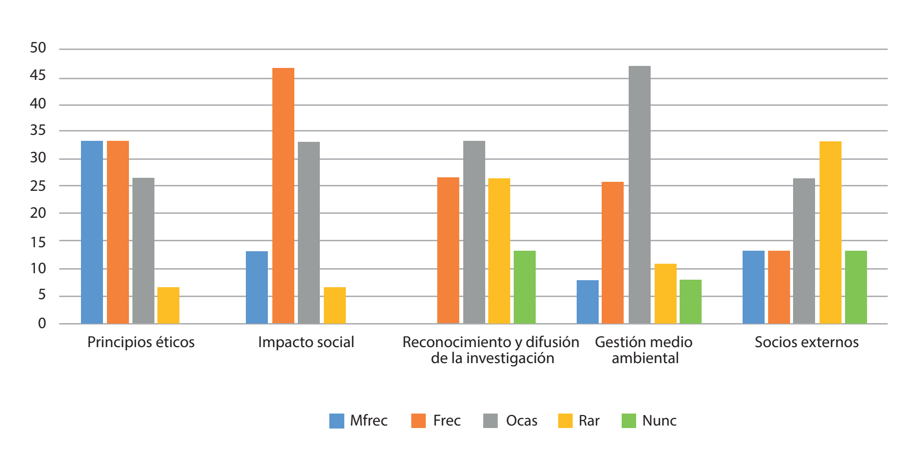


Fuente: los autores

Dentro de los *stakeholders* externos, en la figura 6 se presenta el análisis de los representantes de la sociedad beneficiaria el 33% considera que los principios éticos es lo que más se cumple, pero en este caso hay dos aspectos donde el 13,3% considera que nunca se cumplen y son socios

externos y reconocimiento-difusión, en este grupo se observa una tendencia más a una percepción ocasionalmente y raramente, pero prevaleciendo el criterio de ocasionalmente, es decir, percepción neutral.

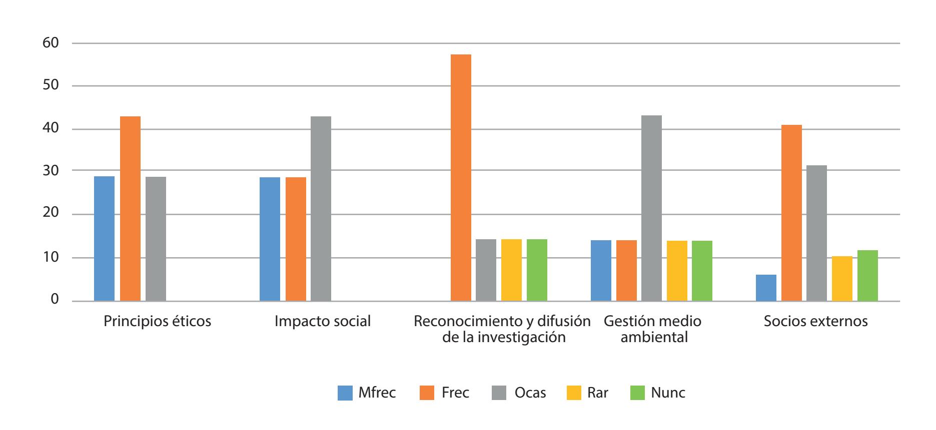
Figura 6
Análisis de frecuencia por tipo de *stakeholder*: representante de la sociedad beneficiaria



Fuente: los autores

En la figura 7 el análisis de socios estratégicos de convenios interinstitucionales, se evidencia que este grupo se tiene una calificación más homogénea, el 40% considera que frecuentemente se cumple, un 25% considera que ocasionalmente y otro 25% considera que nunca se cumplen, sin embargo la escala de más frecuentemente es superior.

Figura 7
Análisis de frecuencia por tipo de *stakeholder*: socios estratégicos



Fuente: los autores

Con estos resultados, es importante destacar que la percepción del cumplimiento de la RSU en los proyectos de investigación varía según la función que desempeñan los *stakeholders*, tal vez los que tienen más participación y cercanía con el proyecto perciben de forma más positiva su responsabilidad social, porque la percepción disminuye desde los directores que consideran "muy positiva" hasta los socios que un porcentaje importante (13%) valoran de manera negativa el cumplimiento de RSU.

El último análisis realizado fue la frecuencia por supuesto, los resultados se presentan en la tabla 2, este análisis busco identificar uniendo la percepción de todos los *stakeholders*, sin separar por dimensiones, cuál es el supuesto con mayor y menor percepción, al análisis de frecuencia determina que más alto se encuentra en la dimensión de principios éticos. El proyecto definió consideraciones éticas en todas las etapas de la investigación con el 77,6%. Muy frecuentemente el supuesto más bajo en la dimensión de socios externos se consulta si por medio de convenios se ha logrado cofinanciar actividades del proyecto a beneficio de la sociedad con el 22,4% nunca.

Tabla 2
Análisis de frecuencia por supuesto

Dimensión	Supuesto	MF	F	O	R	N
Principios éticos	El proyecto definió consideraciones éticas en todas las etapas de la investigación	77.6	16,3	2,0	3,4	0,7
	Existió un control de la propiedad intelectual con los resultados de producción científica	72,1	16,3	3,4	4,1	4,1
	Se definieron dentro del proyecto lineamientos para prevenir/corregir abusos de sus integrantes, fraudes, soborno y otras prácticas de corrupción	70,1	10,2	7,5	3,4	8,8
Impacto social	El proyecto generó propuestas para resolver problemas sociales del país, considerando demandas sociales de la comunidad/grupos sociales más excluidos	68,7	12,2	11,6	3,4	4,1
	El proyecto incorporó entre sus colaboradores investigador es provenientes de distintas especialidades	51,7	21,8	8,8	10,2	7,5
	Se determinó tiempo y recursos para asesorar a los estudiantes colaboradores.	76,9	16,3	3,4	0,7	2,7
	Se generan tesis con enfoque de equidad social, responsabilidad social, género.	61,2	16,3	12,2	4,1	6,1
	El proyecto contempla seguimiento con los beneficiarios de su acción social	49,0	19,7	12,9	8,2	10,2
	La investigación ha generado aportes a las políticas públicas de los sectores de incidencia	50,3	24,5	9,5	4,1	11,6

Reconocimiento y difusión de la investigación	Los resultados permitieron acceder a incentivos económicos y de reconocimiento en función del instructivo de otorgamiento de incentivos por producción científica	49,7	18,4	12,2	4,8	15
	La investigación ha generado reconocimientos nacionales e internacionales	27,9	29,9	17	6,8	18,4
	Ha existido cobertura de la investigación en medios de comunicación y comunidad	25,2	18,4	19,7	16,3	20,4
	Los resultados de la investigación se han expuesto en foros, seminarios, conferencias, dentro de la universidad con libre acceso al público	49,0	15,6	12,9	12,2	10,2
Gestión medioambiental	El proyecto definió actividades que promueven la preocupación y sensibilidad medioambiental y social	55,8	18,4	11,6	8,2	6,1
	Se establecieron alianzas y sinergias con otros actores (Gobierno, empresa, comunidad) para aplicar resultados de investigación a la mejora en requerimientos sociales	29,9	26,5	15,6	11,6	16,3
	Se practicó entre los miembros del proyecto los 4 RE: Reutilizar, Reciclar, Reducir, Respetar	48,3	15,6	17,0	12,9	6,1
Socios externos	Por medio de convenios ha logrado cofinanciar actividades del proyecto a beneficio de la sociedad	23,8	21,1	19,7	12,9	22,4
	El proyecto ha permitido participación en foros, congresos, seminarios que tratan temas relacionados a la Responsabilidad Social, organizados con actores claves para el desarrollo social	33,3	23,1	17,7	8,2	17,7
	El proyecto ha permitido participación en redes de desarrollo con otras instituciones para la solución de problemas sociales	40,8	19	17	9,5	13,6
	Se ha tenido reconocimiento por el compromiso con una gestión socialmente responsable	29,9	26,5	15	9,5	19

Fuente: los autores

Discusión

Aunque de forma general se consideraría que se cumple con aportes importantes de la RSU, la gestión de los impactos que genera en la sociedad, temas de formación ética, generación de nuevos profesionales socialmente responsables, conceptos que a la vez están relacionados con la producción y difusión de conocimiento, en el desarrollo de proyectos sociales, en la vinculación de estudiantes con la realidad del país, se evidencia también resultados de la poca ocurrencia de eventos en las dimensiones de: socios externos y de reconocimiento y difusión; de acuerdo a los supuestos consultados en estas dimensiones, estarían determinando una falta de reconocimientos de responsabilidad social, falta de participación en redes de de-

sarrollo con otras instituciones para la solución de problemas sociales, falta de convenios interinstitucionales de los proyectos de investigación; resultados que pueden orientar a poner mayor atención en estas dimensiones, estos resultados son similares a los que manifiesta en su investigación Hernández, considerando que la RSU tiene como uno de sus desafíos para promover la gestión del conocimiento, fortalecer la capacidad de investigación, la innovación y la difusión a través de redes de colaboración entre instituciones y su difusión a través de redes de colaboración entre países, regiones y en el ámbito internacional (Hernández, 2015).

La falta de difusión es un problema coincidente con otras investigaciones realizadas también en Ecuador, Espinoza y Guachamín (2015) concluyen que las universidades efectúan varios proyectos de beneficio social de diversa índole (alimenticios, geológicos, médicos, técnicos, entre otros); sin embargo, las iniciativas son poco difundidas y promocionadas en sus medios, limitándose a revistas, memorias e informes de uso interno, creando una dependencia de portales web que no generan incidencia en la sociedad (Espinoza y Guachamín, 2015), será necesario aumentar cobertura de la investigación en medios de comunicación y comunidad, mejorar el proceso de difusión a la comunidad.

Conclusiones

En general las cinco dimensiones de RSU analizadas, son percibidas tanto por *stakeholders* internos como por externos, destacando las dimensiones: principios éticos e impacto social con un 49% y 56,5% respectivamente, importante también destacar que la percepción del cumplimiento de la RSU en los proyectos de investigación varía según la función que desempeñan los *stakeholders*, tal vez los que tienen más participación y cercanía con el proyecto perciben de forma más positiva su responsabilidad social, porque la percepción disminuye desde los directores que consideran "muy positiva" hasta los socios que un porcentaje importante (13%) valoran de manera negativa el cumplimiento de RSU.

La alta percepción del cumplimiento de la dimensión de principios éticos, permitiría concluir que aunque falten definiciones específicas de parámetros o indicadores de RSU, las investigaciones están alineadas a la misión y visión de la UPS.

Importante resaltar el resultado de los actores implicados en este diagnóstico, en el que se identificó un porcentaje mínimo de actores externos-*stakeholders* externos, menos de un 10%, lo que podría considerarse también un desafío, pues aunque las investigaciones se han enmarcado en las dimensiones definidas, falta una orientación directa hacia un beneficiario de la sociedad falta alineación al beneficiario externo.

Los resultados de esta investigación constituyen un autodiagnóstico pueden considerarse una línea base de medición, realizar nuevas evaluaciones, permitirían manejar la responsabilidad social de manera sostenida y sustentarla dentro del marco de gestión de la universidad, en búsqueda del desarrollo de una investigación integral que empleé principios de responsabilidad social y trascienda más allá del aporte a los indicadores cienciométricos.

Referencias

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98-104.

Espinoza, G. y Guachamín, M. (2015). La responsabilidad social universitaria en Ecuador. *Estudios de la Gestión*, 9-27.

Hernández, E. A. (2015). Gobierno y responsabilidad social universitaria en las américas y el caribe tendecias y desafíos. En VV.AA., *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para la América Latina y el Caribe* (pp. 145-167). Puerto Rico: UNESCO-IESALC.

Nogales, Á. (2004). *Investigación y técnicas de mercado.* Madrid: ESIC.

Nuñez, J. (2018). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales.* La Habana: OEA.

Orozco, M. (2016). La investigación científica con responsabilidad social: más allá del artículo y más cerca de la sociedad. *Revista de Investigación Agropecuaria y Desarrollo Sostenible*, 8-9.

Ramallo, M. (2015). La evaluación de la responsabilidad universitaria. *Debate Universitario*, 25-37.

Sánchez, J. C. y Zaldívar, M. (2016). Investigación científica y responsabilidad social: factores de impacto en las instituciones de educación superior del Ecuador. *Cofín Habana*, 200-213.

Soler, S. y Soler, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Médica Electrónica*, *34*(1), 01-06.

Vallaeys, F. (2008a). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de https://bit.ly/3iiszXF/

Vallaeys, F. (2008b). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad IESALC-UNESCO*, 191 -220.

Vallaeys, F., De la Cruz C. y Sasia, M. (2012). *Manual de primeros pasos en responsabilización social universitaria*.

Valverde, J., Beita, W., Bermúdez, J. C., Pino, G., Rodríguez, G. y Sánchez, R. (2011). *Gestión de la responsabilidad social universitaria dimensiones y estudios de caso*. Costa Rica: Dinamo Innovado.

La acción de acompañamiento salesiano del joven investigador universitario desde un proceso formativo

Joe Llerena
Universidad Politécnica Salesiana

Raquel Ayala
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Tender hacia el desarrollo integral del joven, desde la visión de la institución educativa salesiana, es una acción que necesita originarse en el mismo joven, esto es, asumiendo en primera persona el compromiso de aprender y desarrollar capacidades, destrezas, habilidades y competencias relevantes en su contexto social. En el Oratorio de Don Bosco, de Valdocco (Escudero, 2020) se implementaron talleres de artes y oficios que, desde su concepción, brindaban a los jóvenes una educación cristiana y práctica. De esa forma, les ayudaban a descubrir su lugar en el mundo y una vocación transformada en un oficio para sostener un futuro en base a su sustento honrado.

Considerando líneas de acción para la mejora continua de los procesos educativos universitarios y de fortalecimiento de los vínculos con la sociedad (organizaciones, empresas públicas o privadas) como se describe en trabajos previos (Llerena Izquierdo, 2012). Buscando que el joven —desde su realidad y en un mundo globalizado, dependiente de tecnologías y servicios tecnológicos (Llerena Izquierdo, 2014)— llegue a transformar su propio ambiente y su comunidad, dirigiendo sus motivaciones y aspiraciones al cambio desde lo adverso hacia lo propicio (Prellezo García, 2013), favoreciendo el crecimiento personal, de su contexto; su búsqueda de una construcción solidaria de la sociedad a la que pertenece. Una transformación donde el profesor, tutor o

acompañante valora al joven desde su anhelado resultado (Sáenz Zaval, 2015), sin distinción de procedencia o entorno, saliendo de la crisis hacia una expansión de oportunidades para el bien común desde los propios conocimientos.

Más en concreto, este trabajo desarrolla una metodología formativa en investigación, aspirando a desplegar el estilo salesiano, en el ámbito universitario (Bellini Fedzzi, 2008), que pretende direccionar todas las habilidades que el joven pudiera desarrollar y que, tal vez, se encuentran en estado incipiente (Rangel Donoso, 2014). Siendo guiados, con un direccionamiento correcto, permiten validar sus habilidades en múltiples acciones (Llerena Izquierdo y Ayala Carabajo, 2018). En este sentido, se trata de que los jóvenes sean los que se comprometan en la búsqueda de soluciones mediante la investigación; generando propuestas que perfeccionen y conduzcan las transformaciones que necesita el mundo (Chávez, 2008).

Enseñar al aprendiz en su propio arte y la diligencia en el deber

En los inicios de las capacitaciones, el otoño de 1862, cuando los primeros asistentes seglares de los talleres de oficios José Rossi y José Buzetti y el jefe de taller, Federico Oreglia, tenían en sus manos los reglamentos modificados de los Talleres de oficios (que no eran los definitivos) se leía en el numeral 11: "Enseñar al aprendiz en su propio arte y procurar que todo trabajo esté bien realizado" (Lemoyne, 1981a).

Para Don Bosco era importante la "diligencia en el deber" y la prontitud; evitando la demora alguna en el cumplimiento de lo que se debe de hacer; además de promover el buen comportamiento, cumplir pero éticamente. En el mismo numeral 19 del reglamento de los talleres y oficios se escribe: "El que trabaja con amor y constancia encuentra ligera la fatiga y logra aprender el oficio elegido para ganarse honradamente el sustento" (Lemoyne, 1981b). Se puede inferir que la acción del tutor consistía, además de la dimensión técnica, entusiasmar al aprendiz en el trabajo; desarrollar la propia competencia en el trabajo bien hecho. El acabado de la obra técnica o artesanal refleja la esencia del trabajador (Llerena Izquierdo, 2019).

Cuidar de la relación formativa en todo instante y en cada una de las fases requiere de un perfil de profesorado preparado para apoyar al joven en situaciones de bloqueo o si afrontan un reto y no puede dilucidar el camino a seguir (Flores Moran, 2019). Don Bosco les daba herramientas para la vida mediante la formación en oficios. De un modo similar, la formación en y para la investigación constituye una herramienta imprescindible para la generación de nuevos conocimientos y aplicaciones pertinentes del saber.

Si para Don Bosco la eficacia del Sistema Preventivo no radicaba simplemente en el cumplimiento de lo recogido en un documento de descripciones y normativas escritas, sino en la propia experiencia educativa: lo que

practicaba en todo instante y en todo momento (Zavala, 2018). La búsqueda de lo que hace mejorar al joven y de lo que perfecciona al educador deriva de la propia acción, coherente, decidida y valiente en lo que es estrictamente moral y que define la persona del tutor (Llerena Izquierdo, 2012). Más aún, este accionar, se convierte en un estilo de vida y una forma de relación.

La formación para la investigación supone confiar en el joven y en su capacidad de entender que frente a los problemas de nuestra sociedad la investigación cumple un papel clave: encontrar soluciones a dichos problemas desde los conocimientos generados con una metodología científica. Desarrollar una actitud de búsqueda permanente, en especial frente a problemas que aún no conocemos o conocemos poco (Caliman, 2019). Esta actitud esencial lleva al joven investigador a potenciar su naturaleza despierta y los recursos de su inteligencia como, en su tiempo, les pidió Don Bosco (y a sus educadores): su mensaje fue y es hasta el presente el mensaje salesiano, el de la formación para un mejor servicio a la sociedad (Peraza, 2010).

Material y métodos

Este trabajo sigue el método descriptivo, basado en el uso de un cuestionario (preguntas cerradas y abiertas) a los doce jóvenes investigadores, estudiantes de la carrera de Computación en etapa de titulación, que realizaron un trabajo investigativo, siguiendo la metodología del profesor (autor principal de este artículo) para lograr los objetivos de investigación con miras a la solución de problemas concretos del contexto próximo.

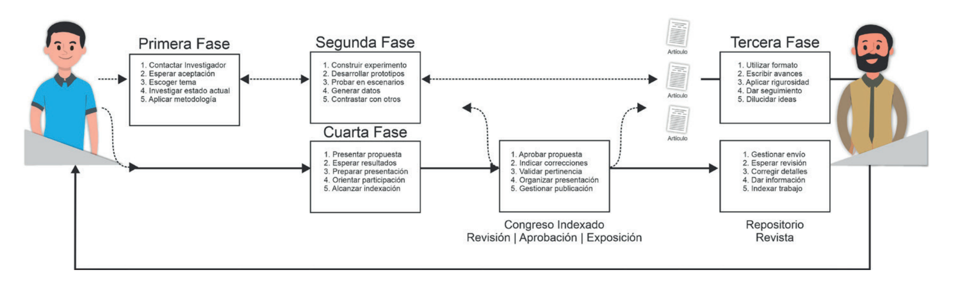
La Carrera de Computación de la UPS-Guayaquil, desde 2016, mantiene un sitio web para la gestión de las opciones de titulación de los estudiantes egresados, de forma automatizada. El estudiante debe escoger una de las tres opciones para su titulación: proyecto técnico, examen de fin de carrera (examen complexivo) o artículo académico.

En este trabajo, exponemos una metodología para el desarrollo de artículos académicos por parte de los estudiantes y que se ha venido perfeccionando desde el primer trimestre de 2018 y que se desarrolla en cuatro fases.

En la primera fase se plantea el primer contacto del estudiante con el profesor investigador. Este primer encuentro y diálogo se desarrolla por varios medios de forma alternativa o simultánea: presencialmente y/o por medios electrónicos de un escrito (actualmente el usado de forma masiva, por la situación de pandemia). Ordinariamente, el estudiante se dirige al profesor, solicitando ser tutelado en el proceso de investigación y de desarrollo del artículo académico. El estudiante espera una respuesta afirmativa por parte del profesor quien, con motivaciones plasmadas en su respuesta escrita, responde de forma efectiva y afectiva; atendiendo su pedido y analizando-afinando la propuesta del estudiante. Este primer contacto, tal

como han manifestado los estudiantes, es significativo y trascendente en la experiencia del joven. Se procede a indagar un tema específico o explorar las posibilidades del tema planteado por el joven. A continuación, el estudiante y el tutor desarrollan una investigación del estado actual del tema seleccionado para, a partir de aquí, determinar la metodología a ser aplicada.

Figura 1
Metodología formativa de investigación



Fuente: los autores

Luego, la segunda fase se dedica al diseño de un experimento o experiencia experimental para el desarrollo de un prototipo que sirva como solución en base a un modelo a seguir. En esta fase la prueba del prototipo en diferentes escenarios permite identificar las posibilidades de la propuesta y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se generan los datos y se procede a la correspondiente tabulación, contrastando los resultados con los de otros trabajos relevantes en el campo de la investigación.

En la tercera fase, por su parte, se determina el tipo de formato de escritura del artículo desde la elección de un congreso de relevancia y con memorias o trabajos indexados, identificando el repositorio donde se alojará el artículo. Se verifica, por tanto, en esta fase un aprendizaje intensivo de escritura académica por parte del estudiante, que debe seguir por las normas y criterios usados por las comunidades científicas para presentar trabajos investigativos. El estudiante debe practicar de forma consistente la escritura del estudio, la metodología utilizada, plantear los avances; y, establecer los resultados y conclusiones de la forma más rigurosa posible. En esta fase la comunicación con el joven aumenta debido a que se generan versiones del trabajo escrito dando seguimiento a que el desarrollo sea lo más fiel en su redacción. Al mismo tiempo, esclarecer los criterios metodológicos seguidos de forma que el trabajo pueda generar debate; discutiendo aspectos claves con trabajos similares en su metodología y/o resultados.

Finalmente, en la cuarta fase, el documento final de la propuesta es enviado al Congreso que haya sido seleccionado, recibiendo la revisión por pares por parte de un comité científico internacional (todos los artículos son

enviados en idioma inglés). Esto supone una experiencia en el joven de alto impacto en la mentalidad, autoestima y aprendizaje del estudiante investigador. Ya no se trata de una tarea de universidad, por el contrario, la aceptación de su titulación va a depender de la valoración positiva y eventual aprobación de un cuerpo interdisciplinar de expertos en el tema o área de la investigación. Al mismo tiempo, se trata de experimentar que su esfuerzo y trabajo, así como su aportación, puede ser percibido por la comunidad científica como un avance más en el contexto de solución al problema investigado.

Esta experiencia llena de satisfacción y orgullo al estudiante cuando alcanza dicha aprobación. Por el contrario, puede resultar difícil de asimilar cuando se recibe el rechazo. Existiendo siempre esta última posibilidad, se trabaja en todo momento con el joven para prevenir efectos negativos sobre el ánimo del estudiante. Así, el Sistema Preventivo se materializa y tiene su razón de ser en esta fase. En efecto, se trabaja de forma permanente en un documento de calidad, con correcciones previas por parte del tutor, así como un cumplimiento cuidadoso de las normas de publicación, lo que facilitaría (además del rigor asegurado en las etapas previas de este proceso) asegurar la aceptación del artículo. Cuando se hace necesario, se solicitan correcciones de fondo al estudiante, y la exigencia en el caso de cada estudiante viene dada, además de las razones ya expuestas, por la intención de explotar (en el buen sentido del término) las capacidades del joven investigador. Así, cuando se han recibido de felicitaciones (por parte de los revisores externos) por haber presentado trabajos bien elaborados y con una clara aportación académica, la satisfacción del joven es aun mayor.

Cabe destacar que el diseño y organización de la presentación es parte de esta cuarta etapa que involucra la divulgación de los resultados del estudio. La exposición (normalmente por quince o veinte minutos) por parte del joven supone la experiencia de estar al frente de un grupo de profesionales investigadores, muchas veces vivida con gran tensión (que se disipa una vez culminado el trabajo). Por ello, se prepara conveniente y suficientemente al estudiante, haciendo simulaciones de su exposición para asegurar que la presentación (normalmente en formato.pptx), el discurso, la respuesta a preguntas, etc. sean correctos. Con los últimos minutos de la exposición (normalmente los cinco minutos finales para responder preguntas a los asistentes del evento), culminaría esta etapa del proceso.

La gestión de la publicación, además, se considera componente de esta última etapa del proceso formativo. En este caso, un revisor externo (normalmente de origen anglosajón) escribe a los autores o coautores ofreciendo indicaciones para la corrección, mejora o introducción de buenas prácticas con el fin de que el trabajo pueda ser publicado según los estándares internacionales de los resúmenes de un Congreso indexado o de revista indexada y, cumpliendo con las respuestas de recepción y envío (cartas de *copyright*, por ejemplo, de Springer, Risti, etc.) por parte del editor. En esta

etapa, el estudiante cuenta también con el acompañamiento del profesor investigador, orientando a que el joven preste atención a los detalles del trabajo con rigurosidad, cuidado y exactitud.

Cabe indicar que el profesor investigador (tutor) y estudiante mantienen comunicación con la Carrera de Computación (UPS-Guayaquil) mediante la página web de la Unidad de Titulación, haciendo registro de las 400 previstas para el proceso completo, así como de la documentación requerida para completar el proceso de titulación escogido. Al mismo tiempo, el tutor guía al estudiante a usar recursos digitales o servicios tecnológicos para impulsar la divulgación del trabajo publicado, registra el número identificador ORCID o como medio de comunicación (web Zoom, WhatsApp, Microsoft Teams, Google Hangouts, Skype, etc. tanto en el equipo PC como en el dispositivo celular). Otros servicios tecnológicos que han ayudado en la implementación de esta metodología han sido los repositorios de almacenamiento, versionamiento y de comunicación escrita, como los aplicativos de Google Drive, GitHub de Microsoft y el correo institucional de la universidad con Outlook.

Análisis y resultados

Con la participación de doce jóvenes en este trabajo de investigación, 58% (hombres) y 42% (mujeres), con edades comprendidas entre los 21 a 25 años se ha consolidado una metodología de formación en la investigación, planificada e implementada por un profesor investigador de la Carrera de Computación de la UPS-Guayaquil, autor principal de este trabajo.

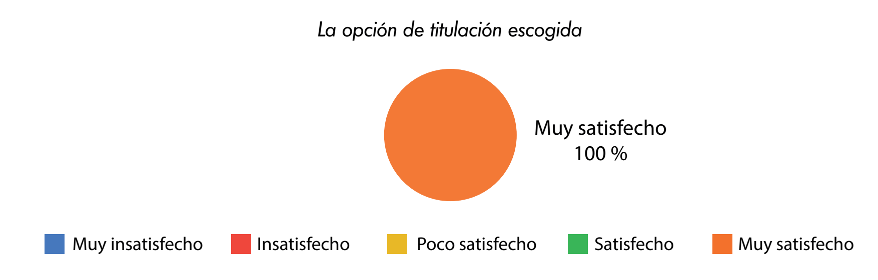
Respecto de los tiempos de duración de los ciclos de formación y aplicación de la metodología de trabajo y formación en investigación, se calcula que el proceso de acompañamiento a jóvenes en el desarrollo de habilidades para la escritura científica dura alrededor de cinco meses. Si se tiene en cuenta la fecha de aceptación del artículo en un congreso indexado, suman alrededor de siete meses; además, generalmente, en el momento de participar en el congreso para la divulgación de los resultados se cumplen ocho meses (sumados desde la fecha inicial de contacto con el profesor investigador).

Al ser preguntados sobre la satisfacción de la opción de titulación escogida, el 100% de los estudiantes indican que ha sido muy satisfactorio finalizar la experiencia de acompañamiento, mediante la divulgación de resultados de investigación por medio de la participación en un Congreso Internacional Indexado (figura 2).

Mediante un cuestionario de preguntas abiertas, se determinaron los factores que contribuyeron al logro de finalizar la opción de titulación escogida, sobresaliendo la gestión del tutor mediante el acompañamiento y seguimiento de cada fase de la metodología de trabajo, así como el apoyo de

la universidad al permitir que los estudiantes se integren en los espacios de investigación (grupos de investigación existentes) abiertos en la sede. Otros factores destacados por los estudiantes fueron: el conocimiento adquirido en todo el proceso, el haberse sentido seguros por la organización del tutor y el apoyo incondicional de la familia para no escatimar costos implicados en la realización de cada etapa.

Figura 2
Porcentaje de satisfacción de los participantes de la metodología utilizada



Fuente: los autores

En la tabla 1 se presentan los trabajos finalizados (dos trabajos en etapa de envío del enlace por parte de la editorial) alojados en el repositorio de la publicación indexada, así como los nombres de los estudiantes que conformaron los equipos para desarrollar los temas. Cada uno de los trabajos, ha sido publicado en memorias del congreso y/o revistas indexadas bajo un estricto procedimiento y tiene ya visibilidad en la web. La mayoría de los trabajos se encuentran indexados en Scopus y/o en la Web of Science.

Tabla 1
Trabajos desarrollados aplicando la metodología de investigación

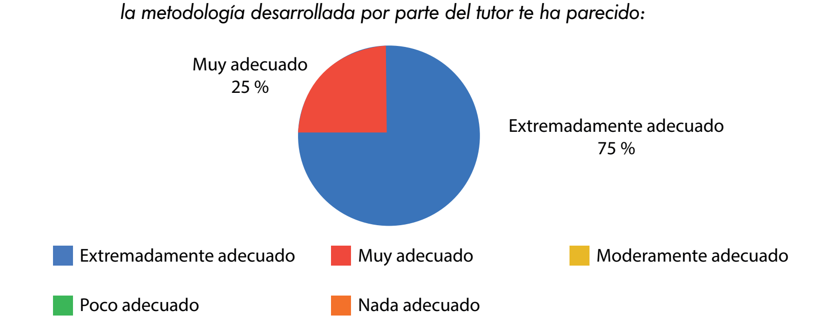
Nº	Coautores	Título	Repositorio
1	Michael Andina Jamilette Grijalva	*Mobile Application to Promote the Malecón 2000 Tourism Using Augmented Reality and Geolocation*	IEEExplore-WoS Scopus3
2	Andrés Méndez, Fernando Sánchez	*Analysis of the Factors that Condition the Implementation of a Backhaul Transport Network in a Wireless ISP in an Unlicensed 5 GHz Band, in the Los Tubos Sector of the Durán Canton*	IEEExplore-Scopus
3	Maitte Robalino	*Aplicación móvil para fortalecer el aprendizaje de ajedrez en estudiantes de escuela utilizando realidad aumentada y m-learning*	Aisti Risti-Scopus

4	Luiggi Cedeño-Gonzabay	*Photogrammetry and Augmented Reality to Promote the Religious Cultural Heritage of San Pedro Cathedral in Guayaquil, Ecuador*	Springer-Scopus
5	Nebel Viera- Sanchez, Bladimir Rodriguez-Moreira	*Portable Device and Mobile Application for the Detection of Ultraviolet Radiation in Real Time with a Low Cost Sensor in Arduino*	Springer-Scopus
6	Fernando Procel Jupiter, Alison Cunalema Arana	*Mobile application with cloud-based computer vision capability for university student's library services*	Springer, por definirse
7	Melissa Barberan- Vizueta Jéssica Chela-Criollo	*Novus Spem, 3D printing of upper limb prosthesis and geolocation mobile application*	Aisti Risti-Scopus, por definirse

Fuente: los autores

A los participantes se les preguntó (mediante una escala de Likert) sobre si es adecuada la metodología al haber finalizado el trabajo de investigación, obteniendo los resultados de: extremadamente adecuado para un 75%, mientras que ha sido muy adecuado para el resto, el 25%.

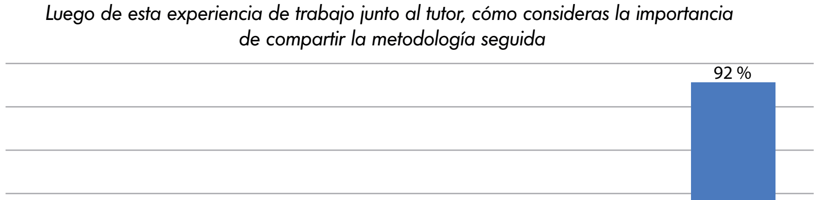
Figura 3
Porcentaje de percepción de los participantes de lo adecuada que es la metodología utilizada



Fuente: los autores

Finalmente, a los participantes de cada uno de los trabajos de investigación, luego de haber terminado el proceso de titulación, se les preguntó acerca de la importancia de compartir con otros profesores tutores la metodología utilizada: el 92% de los participantes respondió que era muy importante y el 8% indicó que era importante.

Figura 4
Porcentaje de importancia por parte de los participantes de la metodología utilizada



Fuente: los autores

Conclusiones y discusión

El trabajo junto a los jóvenes estudiantes, en el campo de la investigación, requiere de un compromiso de acompañamiento eficaz, desde la base de una estrategia bien planificada y ejecutada por parte del tutor. Los tiempos para la ejecución de esta estrategia (que hemos denominado aquí metodología) dependen, en gran medida, de los jóvenes. En efecto, los estudiantes sostienen este esfuerzo desde su motivación y el deseo de superar las dificultades propias de una actividad de esta naturaleza. Para ello, cabe reiterar, es necesario que la confianza depositada en ellos sea manifestada explícitamente en todo momento de tal forma que el acompañamiento académico y técnico, potencien sus capacidades personales. Las reuniones de trabajo fueron eficaces desde el momento en que el estudiante determina de forma clara la idea del proyecto, comprendiendo al mismo tiempo lo que se requiere hacer. Del mismo modo, es esencial que el joven comprenda la necesidad de la continuidad en el proceso planteado, desde el primer contacto, así, cumpliendo las fases de trabajo y alcanzando los productos o resultados esperados. Esto constituye una fuente de satisfacción a medida que el proyecto y el artículo científico va tomando forma y, más aún, en el momento de la culminación del proceso.

Los jóvenes, al inicio, contactan al profesor con la idea de escoger la opción de titulación que esté al alcance de sus posibilidades (económicas y de esfuerzo) sin alcanzar a vislumbrar el potencial y posibilidades de esta opción, por desconocimiento de los requisitos y condiciones y/o no haber tenido experiencias similares. La mayoría de los estudiantes que se acercaron al profesor investigador, para solicitar su tutorización, lo hicieron atraídos por los comentarios de compañeros que habían vivido ya la experiencia.

Así como en el Oratorio de Don Bosco, los jóvenes eran atraídos por sus congéneres, quienes habían hecho experiencia de formación que el santo y sus colaboradores ofrecían. Así, esta propuesta considera que este proceso y metodología (con todos los valores que encierra) constituye una privilegiada oportunidad de "ganar" a estos jóvenes para la investigación (y, con todo el proceso de acompañamiento y exigencia personales que encierra, también para Dios). Influidos por esta experiencia, se aprecia una transformación de su mentalidad: pasan de un afán de obtener un título profesional para ganar o generar dinero, hacia el anhelo de convertirse en un profesional investigador que observa su contexto y, al ver los problemas existentes, se pone en marcha como investigador para lograr objetivos que beneficien a la sociedad en base a sus conocimientos. En el horizonte, está el ideal de formar un ejército de buenos ciudadanos con talante y habilidades investigativas, preparados y dispuestos a ayudar a los demás desde procesos de generación y transferencia de conocimientos.

Los artículos finalizados muestran, además, las capacidades innatas de los jóvenes que incian desde una idea bien fundamentada y, desde la convicción, llegan a un desarrollo de un prototipo experimental mejorado. Finalmente, cabe destacar que en este primer grupo (marzo 2018 a noviembre 2019), dos jóvenes desarrollaron una sólida motivación para continuar con estudios de postgrado, así como continuar desarrollando y publicando trabajos investigativos.

Referencias

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermeneútica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa: posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa RIE*, *26*(2), 409-430.

Bellini Fedzzi, L. (2008). Educar en la Universidad hoy. *Universitas*, *1*(9), 12. https://doi.org/10.17163/uni.n9.2007.01/

Caliman, G. (2019). Contribuições do Sistema Preventivo de dom bosco para a pedagogía social. *Revista de Ciências Da Educação*, 69-86.

Chávez, P. P. (2008). Educar con el corazón de Don Bosco para desarrollar íntegramente la vida de los jóvenes, sobre todo los más pobres y necesitados, promoviendo sus derechos. *Aguinaldo*.

Escudero, J. C. (2020). *Reseña bibliográfica: el Sistema Preventivo de Don Bosco: algunas perspectivas para la educación escolar y universitaria del siglo XXI de Juan Pablo*.

Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, *1*(35), 174-186. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957/

Lemoyne, G. (1981a). *Memorias biográficas de Don Bosco* (tomo VII, pp. 108-109). Recuperado de https://bit.ly/3rjAVm6/

Lemoyne, G. (1981b). *Memorias Biográficas de don Juan Bosco* (tomo VII, pp. 116-118). Recuperado de https://bit.ly/3rfTqHM/

Llerena Izquierdo, J. y Ayala Carabajo, R. (2018). *El uso de grabaciones por video como recurso de evaluación de conocimientos de aprendizajes*. 4º Congreso Internacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Sociedad (CITIS). Guayaquil, Ecuador.

Llerena Izquierdo, J. (2012). *El docente como referente para la gestión educativa en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón: una visión desde la pedagogía salesiana*. Recuperado de https://bit.ly/3z7qggR/

Llerena Izquierdo, J. (2014). *Uso de AVAC en la Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado de https://bit.ly/3BdyZ2L/

Llerena Izquierdo, J. (2019). *El reciclaje como alternativa al desperdicio electrónico: compromiso ciudadano como elemento básico en la preparación profesional de los estudiantes de Computación de la UPS*. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito: Abya-Yala.

Peraza, F. (2010). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales, por San Juan Bosco*. Centro Salesiano Regional de Formación Permanente, Quito.

Prellezo García, J. (2013). Relación "escuela-trabajo" en la experiencia educativa de don Bosco. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, *28*.

Rangel Donoso, R. (2014). *Diversidad y equidad en la pedagogía salesiana*. Recuperado de https://bit.ly/3z8prnU/

Rocha, J. J. (2019). *Barrio Nigeria: calidad de vida, buen vivir y complejidad*. Recuperado de https://bit.ly/3kFIoL1/

Rodríguez de Coro, F. (2018). La pedagogía de Don Bosco y de los salesianos. *Padres y Maestros: Journal of Parents and Teachers*, *376*. https://doi.org/10.14422/pym.i376.y2018.012/

Sáenz Zaval, F. G. (2015). *El Sistema Preventivo de Don Bosco a la luz del enfoque histórico-cultural*. Recuperado de https://bit.ly/3eu96SF/

Zavala, F. S. (2018). *El modelo pedagógico de Don Bosco*. Recuperado de https://bit.ly/3esZCHo/

Los valores formativos en el Oratorio de Valdocco frente a la educación inclusiva

Emilio Rodríguez
Universidad Católica Silva Henríquez

La inclusión es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada estudiante y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito. Es una forma mejor de vivir, es lo opuesto a la segregación y al "apartheid"
(Pearpoint y Forest, 1999).

Introducción

Se presenta una revisión del marco actual de valores de acción propio de la educación inclusiva y se relaciona con los valores formativos que Don Bosco y sus colaboradores impulsaron en los jóvenes del Oratorio de Valdocco en la segunda mitad del siglo XIX. El autor se plantea el supuesto de que si hoy día en Chile habláramos de establecimientos educativos inclusivos, entre ellos debieran estar aquellos que pertenecen a la obra salesiana. Italia enfrenta un proceso de unificación de sus Estados durante la primera mitad del siglo XVIII marcado por una diversidad geográfica, económica, y social. Italia se unifica desde la norma, la confianza y el liderazgo protagónico de personajes creíbles.

Es en este contexto, Prellezo (1990) relata que Don Bosco ve cumplido su anhelo de establecerse con un oratorio para jóvenes varones en la barriada de Valdocco en la zona norte de Turín. Veía como finalmente podría

acogerlos, evangelizarlos, entretenerlos y encaminarlos hacia un mejor proyecto de vida. Jóvenes que eran descritos como carenciados, abandonados, desadaptados, delincuentes, corrompidos, en peligro, humildes e inocentes; en suma, pobres, abandonados, necesitados de amor y evangelización.

Para los salesianos, el oratorio es "casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida, y patio donde encontrarse como amigos y pasarlo bien" (Salesianos de Don Bosco, art. 40). No todos los oratorios que existían en esa época operaban de igual manera. Varios promovían una formación militar y participación activa en la batalla, otros la vida espiritual volcada al auxilio de los enfermos.

Relata Lenti (2010) cómo Don Bosco abre el Oratorio de Valdocco en un momento donde la juventud no recibe ningún incentivo ni motivación a pensar, mucho menos a general su propio conocimiento y aprendizaje. El joven de la época debe temprana y abruptamente ponerse al servicio de la vida sin herramientas y expuesto a una sociedad donde prima el hambre, la pobreza, las enfermedades, los abusos, los maltratos, la militarización, las batallas, la mortandad. Paralelamente, la Iglesia se devalúa, pierde fuerza, poder y credibilidad y los modelos educativos pastorales escasean.

La figura de Don Bosco se alza como un modelo educador-pastoral carismático con sólidos principios espirituales enraizados en la figura de Dios y María Auxiliadora, añadido a una personalidad particular y especiales dotes intelectuales. Se muestra como alguien presente, que acompaña, que camina a tu lado, no delante ni detrás. Ese caminar juntos lo convierte en mediador de los aprendizajes intelectual como espiritualmente. El joven aprende a leer y escribir, pero también a conocer a Dios como guía de vida. Es un camino de co-compromiso donde ambas figuras se comprometen para acompañar y guiar junto con ser acompañado y guiado. En este sentido, debemos entender al Oratorio Valdocco, como un laboratorio donde Don Bosco materializará sus ideas, sus principios, su modelo de Sistema Preventivo permeado por sus valores formativos.

A pasado más de un siglo y los altos índices de exclusión y desigualdades educativas persisten. Lo anterior se puso de manifiesto en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (Mascate, 2014), declarando la preocupación por la persistencia de las desigualdades en cuanto al acceso, la participación y los resultados de aprendizajes en todos los niveles educativos, especialmente en los grupos de estudiantes más vulnerables. Al respecto, la Declaración de Incheon (2015) reafirma la visión del movimiento mundial en pro de una educación para todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990, ratificando la visión y la voluntad política reflejadas en numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos. El objetivo que enfrentan los paises apunta a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza

preescolar, primaria, secundaria, terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que les ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias (ONU, 2015, p. 19).

Para ello sus propios sistemas educativos deben modificar elementos fundamentales tales como sus culturas, políticas y prácticas educativas, proporcionando a todos los estudiantes las respuestas a sus necesidades, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades y de esta forma lograr el acceso, participación y progreso bajo el paradigma de la inclusión. Lo anterior, ocurre porque. Como dicen Escudero y Martínez (2012): asuman que todos los estudiantes son competentes para aprender y los hagan senitrse parte. Esto implica que los/as profesores rechacen los procesos de exclusión y se comprometan en la inclusión plena de sus estudiantes.

Los establecimientos educativos de la obra salesiana no son ajenos a estos desafíos planteados, debiendo conjugar los aspectos educativos con aquellos propios del su sello identitario salesiano. En virtud de lo anterior se hace interesante realizar un análisis del marco de valores de acción propio de la educación inclusiva relacionándolo con los valores propios del carisma salesiano cuyo origen se acuña en la segunda mitad del siglo XIX cuando Don Bosco y sus colaboradores los impulsan en el Oratorio de Valdocco.

Antes de avanzar, es importante señalar que, con respecto al concepto de valor existen tantas definiciones como concepciones o teorías sobre él mismo. Auotres como Marín (1990), Frondizi (2016), Garzón y Garcés (1989), Quintana (1998) y Gervilla (1998) afirman que se caracterizan por ser apetecibles o deseados por su bondad; poseer fuerza para orientar la vida humana; suelen presentarse de forma polar, esto es, todo valor tiene un antivalor. Pueden categorizarse y jerarquizarse. Inalcanzables en su totalidad. El valor es y vale en si mismo.

Valores formativos de Don Bosco y valores de acción para una educación inclusiva

Los valores formativos que sustentaron las acciones que Don Bosco y sus colaboradores materializaron en el Oratorio de Valdocco, son los

valores formativos propios de la formación educativa-espiritual que recibió él mismo a lo largo de su vida. Desde su madre, Mamá Margarita, hasta todos las personas significativas que pasaron por su vida dejando una huella, don Calosso, don Cafasso, José Allamaro y Leonardo Murialdo. Sin dejan de nombrar a sus referentes espirituales, Juan de la Cruz, san Ignacio de Loyola, santa Teresa de Ávila, san Francisco de Asís, Felipe Neri, Alfonso de Ligorio, Vicente de Paul, Carlos Borromeo.

Distintos autores como Dacquino (2013), lo caracterizan como una persona con altos niveles de desarrollo en sus procesos cognitivos, los que se evidencia en su capacidad para observar la realidad no solo centrándose en el individuo sino que situando a este en un contexto, lo que implica levantar un análisis del mismo. Su capacidad a la hora de identificar las necesidades, en este caso de los jóvenes, junto con las demandas y oportunidades que ofrece el medio. La creatividad para diseñar propuestas de apoyo y acompañamiento a través de respuestas pertinentes, aterrizadas, realistas y posibles de llevar a cabo.

El mismo autor manifiesta que Don Bosco demuestra ser una persona de convencimiento en el otro, que no solo dice sino que demuestra creer en el otro. En su interior, existe un alto grado de confianza para con el otro. Así como Dios cree en nosotros. Siempre convencido que todos pueden y que nadie es más que nadie, porque todos somos capaces. Se le suma, su fuerza de espíritu, su fortaleza tanto física, como intelectual, espiritual, el saber escuchar, la aceptación y la valoración del otro.

Volviendo a la idea de los valores formativos que se pusieron en juego en el Oratorio de Valdocco, los podemos agrupar en tres dimensiones, coincidentes con los tres pilares que sustentan la comprensión del Sistema Preventivo. En palabras de Cian (2001), este sistema descansa por entero en la razón, en la religión en el amor. El Sistema Preventivo es actual y está actualizado nos dice Escalante (2014) teniendo presente sobre la naturaleza, los objetivos perseguidos y el modo de cómo llevar adelante su Sistema Preventivo, Don Bosco nos dejó más que unas cuantas páginas escritas. Estas reflejan su mentalidad pedagógica y sus anhelos pastorales. Más que gruesos volúmenes, Don Bosco nos dejó el testimonio de su vida, que fue y es la fuente a partir de la cual se han inspirado bibliotecas completas que confirman el acierto de su intuición pedagógica. Al respecto, Nanni (2013) manifiesta que:

> En el Sistema Preventivo, razón y religión, valores y fines, se conjugan con la amabilidad, con el concepto de amor educativo que quiere bien a los niños y a los jóvenes con los que trata de entrar en relación educativa, no esquivando las dificultades y las diferencias generacionales, temperamentales, personales; que quiere el bien de ellos y que les quiere bien, es decir, buscando armonizar impulsos, sentimientos,

prudencia, caridad, pero también valentía, eficiencia, compromiso e iniciativa (p. 18).

Don Bosco habla de valores formativos de la Dimensión Razón al referirse a su propia convicción de que hay que confiar en la bondad de los jóvenes. Don Bosco siempre confió en ellos cuando los acompañó en el oratorio y siempre consideró que eran buenos. Esta es de una perspectiva teológica que ensalza la incidencia del pecado en el hombre y no tanto la bondad de la creación. La juventud requería en ese entonces, como ocurre ahora, de confianza que, vista desde los niveles de desconfianza que sufrían los jóvenes, se hacía difícil de generar. De igual forma ocurre con la cultura actual donde prima individualista. El diálogo y la motivación, el vivir la cultura como espacio y no como objeto, son ciertamente instancias privilegiadas para favorecer el sentido de la convivencia y de la paz, que comienzan primeramente cuando hay paz en la propia persona y en la familia. En esta línea, se trata de la razón como racionalidad que evita las formas artificiosas o engañosas de vivir y educar. Para dirigir las acciones correctas en el campo educativo, una razón dialogante, que busca el encuentro y que por tanto se basa en la confianza (Cartes Sdb, 2018).

Para Nanni (2013), el educador según el Sistema Preventivo debe "dar razón de lo que propone, y debe hacerlo de manera razonable, debe ser razonable, debe hacerse comprender, debe llegar a la mente y al corazón del muchacho o del grupo de los muchachos" (p. 20). Por otro lado, los jóvenes pueden captar las razones de la propuesta educativa, ver su significado positivo para su vida, acoger la propuesta porque sienten o comprenden que es honesta y que merece la pena comprometerse en ella.

Don Bosco, al referirse a los valores formativos propios de la Dimensión Religión, hace el llamado a reconocer que es por medio de la encarnación del Señor que todos estamos llamados a compartir la santidad.

Una religión vivida en el Espíritu que ayuda a discernir en este tiempo y en todos los tiempos la presencia y la voluntad de Dios. Muchos de los jóvenes que llegaban al oratorio se declaraban inicialmente no ser creyentes por el desconocimiento que tenían de la religión en ese entonces. Sin embargo, Don Bosco acogió esta diversidad de creencias y supo formar en ellos la conciencia necesaria a través de la iniciativa como labor de discernimiento espiritual propia del lanzamiento generoso desde la confianza en el Señor para sentirse seguros en su proyecto de vida futura. Hoy más que nunca, vemos una sociedad que desconcierta y genera incertidumbre a diario en los jóvenes, poniendo una cuota de inseguridad en su futuro. Son las relaciones interpersonales de confianza recíproca las que permiten pasar de un estado de inseguridad a la seguridad; del encierro a una vida con sentido; del individualismo a la alegría del compartir los bienes materiales y espirituales. "En esto, Don Bosco es padre y maestro cuando se preocupa de

la formación y de la salvación del joven en su totalidad" (Carter, 2018). Al mismo tiempo, la tarea de la educación impone una actitud de libertad de y para. Este proceso de liberación exige, para que la melodía suene armónica, que el educador esté siempre templado, afinado. El trabajo y la templanza constituyen el campo de la ascesis salesiana.

Es Cian (en Conejeros y Papic, 2015) quien nos ilustra en el sentido de que Don Bosco tenía una una conciencia eductivo-pastoral religiosamente orientada a la salvación total del joven. En este sentido Dios es el primer servidor y la idea cristiana explícita supera todo neutralismo y genericismo ideológico, adhesión a cualquiera, la indiferencia por cualquier ideología.

En la Dimensión Amor, Don Bosco asume que la educación es siempre una relación personal. La amorevolezza, implica una relación entre el educador y sus estudiantes que compromete una pedagogía altamente innovadora de marcar presencia, estar con el otro. La confianza y la paciencia, que nacen del afecto mutuo, apoyan a comprender la necesaria racionalidad de la vida. Es una trayectoria pedagógica centrada en la prevención, porque disminuye o suprime las barreras de una vida centrada en uno mismo y con conductas perjudiciales que al final se visibilizan dañinas para sí y para los otros. Plena de bondad donde el amor, en la educación, es el amor. El amor lo es todo y cuando los jóvenes se sintieron amados los jóvenes lo dieron todo para él. Don Bosco exigió y exige a cualquier educador salesiano una ascesis continua y profunda para dar cabida, en la propia existencia, al joven y su anhelo de Dios. Ser creativamente fieles, es saber ver la originalidad de la juventud en cualquier periodo de la historia, no habiendo una mejor o peor que otro. Los jóvenes han sido, son y serán siempre originales y auténticos. Todo lo anterior se traduce en un espíritu de optimismo. Tener fe en la victoria del bien como él tuvo la certeza de que todos sus jóvenes podrían alcanzar sus anhelos y sueños. Hoy día el inspector general nos convoca a una Santidad para todos educando en las alegrías cotidianas: la educación trata de aprender a saborear con sencillez las múltiples alegrías humanas que Dios ha puesto en nuestro camino.

> El amor implica pues la buena relación pedagógica, el verdadero estar con para prevenir y formar, el estar juntos para colaborar, ayudar, promover el crecimiento e incluso el defender de eventuales peligros, el amar incondicionalmente a pesar de las faltas con un afecto puro y limpio sin que se manche con egoísmos sensuales o por apegos particulares (Cian, 2001, p. 37).

Este conjunto de valores debiera permear la actual propuesta educativa salesiana reconociendo en ella un sello identario propio que viene a dar respuesta a a todos/a aquellos niños, niñas y jóvenes que deben hacer efecrtivo su derecho a la educación, entendida esta como bien común, y especifico de la especie humana, gracias a la cual tendremos la posibilidad

de desarrollarnos como personas, contribuyendo a la movilidad social y al entendimiento y diálogo con otras culturas (Blanco, 2006, p. 19).

En la actualidad pareciera que la educación inclusiva se alza como una opción válida y reconocida por los paises para transformar sus sistemas educativos en donde todos los estudiantes, sin restricciones accedan a oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, y vean eliminadas o minimizadas las barreras que limitan su participación y aprendizaje.

Según Booth y Ainscow (2015), los diversos grupos sociales, etnias y culturas que conviven en un espacio educativo, tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, limitando su participación y visibilizando altos niveles de exclusión y discriminación. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos, constituyendose en un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Lo anterior, posiciona la educación inclusiva como un proceso sistemático de llevar a cabo un conjunto de valores de acción. Debe tratarse de un compromiso con valores particulares arraigados que inspiren el deseo de superar la exclusión y promover la participación.

Tomando como referencia el *Marco de valores de acción para la educación inclusiva* de los autores Booth y Ainscow (2015), se puede decir que los valores son:

> Guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino. Se hace necesario entender la relación entre nuestras acciones y nuestros valores para saber si lo que hacemos está correcto o no. Todas las acciones que afectan a los demás tienen su base en los valores y cada acción se convierte en un argumento moral, consciente o inconscientemente. Al establecer un marco de valores se establece el cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro (p. 25).

Es así como nos situamos frente a una comunidad que se sustenta en la promulgación de ciertos valores que hacen de ella un espacio muy particular. En este sentido, Booth y Ainscow (2015) agrupan los valores propios de una comunidad inclusiva en tres Dimensiones salvoguardando que existen interrelaciones entre ellos. La Dimensión Estructural ofrece los valores de igualdad, derecho, participación, comunidad y sostenibilidad. La Dimensión Relacional, respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad, valor. Finalmente la Dimensión Espiritual, alegría, amor, esperanza, optimismo y belleza.

Quisiera hacer una alusión a cada uno de los valores comenzando por la Dimensión Estructural, donde resalta la importancia de la igualdad (p. 26) y su relación con la equidad, la imparcialidad y la justicia como centrales en este marco. No significa que hablar de igualdad suponga que todos seamos iguales o tratados de la misma forma, por lo contrario todos debemos ser tratado como de igual valor. Esto supone adherirse a un enfoque de derechos (p. 26), entendido como la manera de expresar el igual valor de todas las personas. Todos tenemos el mismo derecho a la libertad de querer y la libertad de actuar. El mismo derecho a la alimentación, refugio, protección y cuidado y a la libre participación como ciudadanos. Para ello es necesaria la participación (p. 27), lo que supone estar presente en donde otros pueden también estar, sin restricciones. Implica por un lado la acción participativa y por otra la participación en sí misma. Es estar y colaborar con otros. Es sentirse implicado y aceptado. El reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que nuestras amistades juegan un papel fundamental en nuestro bienestar dando cuenta de la preocupación por construir comunidad (p. 27). Desde una perspectiva inclusiva formar comunidad apunta a un sentimiento de solidaridad más amplio del que solo se circunscribe a la familia y las amistades. Al respecto de todo lo anterior, se puede señalar que, la educación en la actualidad tiene entre sus metas principales formar a sus estudiantes para modos de vida sostenible (p. 28). La escuela inclusiva fomentan el desarrollo sostenible por medio del aprendizaje y la participación de todos. Se hace urgente en los tiempos que vivimos generar conciencia por una sostenibilidad medioambiental que vaya a favor de nuestra calidad de vida.

La Dimensión Relacional, nos traslada a valores como respeto a la diversidad (p. 27) entendido en la medida que generamos la acogida del otro, valoramos sus contribuciones y aprendemos juntos. La no violencia (p. 28) como la invitación a escuchar y comprender los distintos puntos de vista de los demás. El desarrollo de habilidades de negoción mediación y resolución de conflicto pasan a ser clave entre jóvenes y adultos. La confianza (pp. 28-29), alimenta la participación y el desarrollo de relaciones, por ello se hace fundamental estimular el aprendizaje autónomo e independiente de igual forma que el dialogar. Con estos elementos se fomenta la construcción de la confianza en la relaciones entre jóvenes y sus familias, con personas ajenas a su familia en forma segura. Una persona que comprende el sufrimiento de los otros y el deseo de aliviarlo es una persona con compasión (p. 29). Supone que el bienestar personal se vincula con el bienestar de los demás, estando estrechamente ligado con el amor, el cuidado y la prevención. Ayudar a los demás sin esperar nada a cambio. Esto último está íntimamente relacionado con el amor (p. 29) y el cuidado. El cuidar y preocuparse de los demás, sin pedir nada a cambio, es una motivación central para muchos/a profesores y la base de su sentido vocacional. Implica ayudar a los demás

a ser y convertirse en ellos mismos, reconociendo que las personas crecen cuando son valoradas. Esto fomenta un sentido de la identidad y la pertenencia que promueve la participación. Concluye con la honestidad (p. 29), iene que ver con la omisión deliberada de la información más que con la mentira directa. La retención de información o el uso engañoso de la información impide la participación de los demás. Es un medio de dominación sobre el otro.

Finalmente, la Dimensión Espiritual, nos alumbra la búsqueda hacia el desarrollo integral de la persona incluyendo sentimientos y emociones a través del enriquecimiento del espíritu humano y de la alegría (p. 29). Una educación alegre robustece el aprendizaje mediante la implementación del juego, la diversión y el humor compartido. Celebra y potencia la satisfacción que supone adquirir y mantener en el tiempo nuevos intereses, habilidades y conocimientos. Se suma la esperanza y el optimismo (p. 30) como responsabilidad profesional de profesores/as, personal colaborador y familia. Cierra esta Dimensión relevando la importancia de constatar que la belleza (p. 30) está en los ojos y en la mente de quien la mira o la concibe. En palabras de los autores:

> La belleza se puede ver en actos de gratitud, en ciertas ocasiones donde la comunicación tiene un interés trascendental, en acciones colectivas de apoyo a las demandas de derechos, cuando las personas encuentran y usan su voz. La belleza está cuando alguien ama algo que otro ha hecho, en la apreciación del arte y la música. La belleza inclusiva está alejada de estereotipos, se encuentra en la diversidad de la gente y en la diversidad de la naturaleza (p. 30).

Conclusiones

De acuerdo a todos los antecedentes expuestos se puede constatar que existe una estrecha vinculación entre los valores de acción propios y comprometidos en una Educación Inclusiva con los valores formativos desarrollados por Don Bosco y sus colaboradores en el Oratorio de Valdocco.

Si tenemos presente que estos valores de acción sustentan los pilares del Sistema Preventivo del carisma salesiano que se ha perpetuado y ha sido adecuado a los contextos actuales, esto se convierte en un verdadero tesoro. No perdamos de vista que estamos hablando de valores de formación que fueron intencionados en los jóvenes durante la segunda mitad del siglo XIX lo que convierte a Don Bosco en un auténtico precursor de la educación inclusiva.

El Oratorio de Valdocco, entendido este como un laboratorio, se convierte en un verdadero referente de lo que hoy día anhelamos como un espacio educativo inclusivo donde todos tienen cabida, donde nadie es ex-

cluido, donde no importando las características propias y particulares de cada individuo todos ven realizado su derecho de acceder y participar a la participación y el aprendizaje sin barrera alguna. Un espacio donde la alegría y el amor se convirtieron en el motor de los jóvenes potenciando sus aprendizajes. Los juegos, la diversión y el humor fueron fuentes de motivación para el logro y mantención de sus intereses, conocimientos y habilidades.

Quisiera ser nuevamente enfático en el valor que cobra la obra de Don Bosco, más si en la actualidad asistimos a una realidad donde encontramos que hay establecimientos salesianos que se alejan de este mensaje. Al respecto, existe un estudio de Rodríguez (2018) que incluye en su muetra docentes de cuatro establecimientos de la obra salesiana. Dicho estudio tuvo como objetivo determinar la actitud y las necesidades formativas frente a la cultura, política y práctica educativa inclusiva de docentes de colegios de la Región Metropolitana de Chile, en función del género, la edad, título profesional de origen, nivel educativo de desempeño y años de experiencia.

Entre los primeros hallazgos del estudio se puede afirmar que el género, la edad, el título profesional de origen, el nivel educativo de desempeño y los años de experiencias son determinantes en la actitud y las necesidades de formación con respecto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas. A modo particular destaca la falta de compresión por parte de los docentes con respecto a las polìticas y prácticas educativas inclusivas. Esto es, todo lo que guarda relación con el cómo se gestiona el colegio y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo. Junto con ello todo lo relacionado respecto a lo que se enseña en las aulas y el cómo se enseña y se aprende, no asumiento que ellos son los actores principales de estos procesos.

Lo anterior, es una muestra de que algo sucede al interior las obras educativas salesianas con respecto al tema de la educación inclusiva, más si después de la revisión realizada, los valores de acción propios de la educación inclusiva se visualizan como parte del ADN del carisma salesiano. Ante esto, se abre una interrogante digna de seguir analizando.

Quisiera concluir manifestando mi sentir al respecto. Es de mi consideración que, esta situación muestra una tremenda oportunidad para tener presente la invitación que hace Don Bosco al escribir sus memorias. Frente a los desafíos de impone la realidad educativa actual de avanzar hacia espacios educativos inclusivos, es el momento de que, como salesianos, volvamos a la fuente, volvamos a poner nuestra mirada en las memorias, volvamos a sentir y experimentar lo que se vivió en el Oratorio de Valdocco y desde allá retomar la senda que Don Bosco, ya en ese tiempo, nos mostró. No perdamos esta oportunidad.

Referencias

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4*(3), 1-15. Recuperado de https://bit.ly/3ercuOo/

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Organización de Estados Ibeoramericanos. Recuperado de https://bit.ly/2UX7rOs/

Bosco, J. (1989). *Il Sistema Preventivo nella educazione della giuventù. Introduzione e testi critici a cura di Pietro Braido*. LAS.

Cartes, C. (2018). *Razón, religión y amor*. Universidad Católica Silva Henríquez. Recuperado de https://bit.ly/3zey8NP/

Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco: las líneas maestras de su estilo*. CCS.

Conejeros, J. y Papic, K. (2015). *El Sistema Preventivo de Don Bosco: algunas perspectivas para la educación escolar y universitaria del siglo XXI.* Donnebaum.

Dacquino, G. (2013). *Psicología de Don Bosco*. CCS.

Escalante, M. (2014). Don Bosco y la actualidad de su carisma. *Revista Reflexiones Teológicas*, (46), 53-73. Recuperado de https://bit.ly/3ip0YE8/

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 174-193. Recuperado de https://bit.ly/3Bd8YAM/

Frondizi, R. (2016) *¿Qué son los valores?* México DF: FCE.

Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia la conceptualización del valor. En J. Mayor y J. Pinillos (eds.), *Tratado de psicología: actitudes creencias y valores* (vol. 7, pp. 365-408). Alambra.

Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *52*(4), 523-535.

Lenti, E. (2010). *Don Bosco historia y carisma* (vol 1). CCS.

Nanni, C. (2013). *El Sistema Preventivo de Don Bosco hoy*. Madrid: CCS.

ONU. (2015). *Trasformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de https://bit.ly/3z9Y4tW/

Prellezo, J. (1990). Don Bosco en la historia. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Estudios sobre San Juan Bosco*. CCS.

Quintana, E. (2011). La percepción de los valores morales. *Revista Prudentia Iuris*, (72), 119-128. Recuperado de https://bit.ly/3eqkVt6/

Rodríguez, E. (2018). Actitud y necesidades formativas de docentes de la Región Metropolitana-Chile frente a la inclusión (inédito). Universidad Católica Silva Henríquez de Chile.

Salesianos de Don Bosco. (1985). *Constituciones y reglamentos*. CCS.

UNESCO. (2014). *Reunión mundial sobre la educación para todos: declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014 el Acuerdo de Mascate*. Recuperado de https://bit.ly/3rfoFTD/

UNESCO. (2015). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible*. Recuperado de https://bit.ly/3iilZ3y/

Educación artística y museos: experiencias del Centro Universitario Don Bosco y el Museo Misiones Salesianas (Madrid)

Juan José García Arnao
Centro Universitario Don Bosco adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

Mariano García Borreguero
Curator del Museo Misiones Salesianas de Madrid

Introducción

El Centro Universitario Don Bosco

La fundación de nuestro centro universitario se remonta a 1974, cuando se unifican en Madrid (España) dos escuelas de magisterio precedentes, la de los salesianos de Guadalajara (la Normal de San José) y la de las Hijas de María Auxiliadora de Madrid-Villamil (la Normal de San Juan Bosco), que pasan a denominarse Escuela Universitaria del Profesorado de EGB Don Bosco y se adscriben a la Universidad Complutense de Madrid con solamente 19 alumnos. Atrás quedaba la actividad desarrollada por separado por ambas instituciones desde el año 1959. En la actualidad, la denominación del centro es Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (en adelante, CES Don Bosco), el número de alumnos ronda los 800 y se imparten las titulaciones universitarias de grado en Magisterio de Educación Infantil, grado en Magisterio de Educación Primaria, grado en Educación Social y grado en Pedagogía, así como diversos másteres y diplomas propios de posgrado.

El centro está situado al noroeste de la ciudad de Madrid, en el límite de la ciudad universitaria y está comunicado con líneas de metro y au-

tobús. Cuenta en sus instalaciones con 30 aulas, campos deportivos, piscina, gimnasio, laboratorios, talleres de expresión artística y musical, salón de actos, auditorio, capilla y una biblioteca con más de 40.000 volúmenes. Mantiene convenios con 320 centros públicos y privados, tanto a nivel nacional como internacional, para la realización de prácticas de sus alumnos, con la Comunidad Autónoma de Madrid, su ayuntamiento, organismos como la ONCE, OMEP, UNESCO y diversas universidades tanto españolas como europeas (con las que se han establecido intercambios a través de las becas Erasmus). El centro pertenece a la red de IUS. Existe también una ONG de las FMA: Madreselva, una asociación de alumnos, de ex alumnos y de padres de alumnos y una escuela de tiempo libre. Diversos departamentos académicos, gabinetes de orientación profesional, de logopedia, cátedras, una oficina internacional, así como la edición semestral de dos revistas de investigación educativa, *Educación y Futuro* y *EF Digital*, complementan la oferta que en la actualidad presenta el centro a sus estudiantes.

El profesorado sobrepasa los 50 profesionales, entre doctores acreditados, doctores y licenciados, de distintas ramas profesionales además de las específicas del campo de la educación. En algunos casos, son también docentes en otros niveles educativos y en otras universidades. El alumnado pertenece a la clase social media y proviene de la ciudad de Madrid y poblaciones limítrofes, aunque acoge a estudiantes de otras regiones, así como al proveniente de universidades europeas a través de los programas Erasmus.

Los planes de estudio son los ofertados por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, las asignaturas relacionadas con la educación artística en el grado de Magisterio se cursan en 2º y 3º del grado de infantil (Creatividad y Educación y Fundamentos de Educación Artística, respectivamente) y en 3º del grado de primaria (Fundamentos de Educación Artística). Tienen carácter obligatorio y una carga de 6 créditos ECTS (un total de 150 horas de trabajo de los estudiantes, aproximadamente un tercio de ellas presenciales y dos concebidas como trabajo fuera del aula).

El Museo Misiones Salesianas

El Museo Misiones Salesianas es parte de la procura que la Congregación Salesiana dispone en Madrid. Tiene como misión “Promover el desarrollo de la población vulnerable, con especial énfasis en la juventud, y fomentar el compromiso solidario de las personas para generar cambios en la sociedad, utilizando como medio la cultura y el arte”. Para ello, a través de una pedagogía crítica y constructiva, los visitantes disponen de un lugar para poder interpretar, producir y reflexionar sobre la misión salesiana y el mundo que nos rodea.

Entendemos que los museos deben ser didácticos y necesariamente lugares de aprendizaje, transformadores, motivo por el cual los objetos expuestos no son meros objetos sin vida ni pasado. Todo lo contrario: cada uno de los objetos que conforman la exposición y los fondos del museo, tienen una historia, tienen un motivo por el cual llegaron al museo y nuestra intención es conservar, preservar y divulgar ese testimonio.

Trabajamos para conservar, preservar y divulgar la identidad de grupos étnicos minoritarios, para promocionar la diversidad de las expresiones culturales, el respeto a la diversidad cultural y el diálogo intercultural, ya que nuestra colección es de carácter antropológico, y dispone de muy diverso patrimonio cultural, traído de países donde desarrolla su labor la Congregación Salesiana.

También estamos comprometidos con el desarrollo sostenible. Creemos que los museos pueden, y deben, ser instrumentos capaces de visibilizar los impactos en el medio físico que nos rodea y participar de la formación en cuanto a la sostenibilidad de la ciudadanía.

Como museo buscamos que el usuario experimente emociones, y proponemos situaciones que hagan pensar. Para que esta función se cumpla desarrollamos exposiciones, propuestas educativas y programas de actividades con los que pretendemos llegar al mayor público posible dentro de la sociedad incidiendo en la comunidad educativa. Deriva de todo ello que el núcleo de nuestra acción sea transformar a la sociedad a través de la cultura y el arte como motores del desarrollo sostenible y promover el respeto a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Metodología

Las actividades que se exponen a continuación están dentro del marco del trabajo universitario desarrollado en un aula de enseñanzas artísticas. Se plantean dentro de la Guía Docente de las dos asignaturas a las que haremos referencia y se han desarrollado en años anteriores solo en relación a ese ámbito. Desde esa perspectiva, una de nuestras preocupaciones es proyectar la repercusión de estos trabajos fuera de los espacios meramente escolares y es por ello que hemos intentado siempre una relación de nuestro alumnado con algún museo o espacio expositivo de la ciudad de Madrid: Museo de América, Ciudad Escolar, Sala de Exposiciones "La Paloma", Sala de Exposiciones-Biblioteca Pública Paco Rabal, etc. En casi todas estas ocasiones, las colaboraciones se hicieron también con otros centros educativos de niveles diversos.

Se seguirá, por tanto, ese esquema participativo del alumnado universitario con una entidad museística, en dos momentos: el que hace referencia al trabajo de aula y el que supone una muestra de dicho trabajo en las

salas de exposición. A continuación, se mencionan los trabajos desarrollados en las diferentes asignaturas y los resultados obtenidos en cada una de ellas.

Creatividad y educación: el objeto poético

Uno de los trabajos que se llevan a cabo con el alumnado del grado de Educación Infantil se inspira en las obras surrealistas de principios del siglo XX denominadas *objets trouvés*, objetos encontrados, que parten de la idea original de que no es necesaria la creación de la obra por parte del artista, sino que basta con la elección voluntaria de este de un objeto de su realidad cotidiana para la transformación en obra de arte y su posterior inclusión en un museo. De alguna forma, que es él quien puede darle un significado nuevo, ajeno a su mera funcionalidad, dotándolo de simbolismo o de significación más plena precisamente al sacarlo de la normalidad y la utilidad cotidiana.

Probablemente es la *Rueda de bicicleta* de Marcel Duchamp (la primera versión es de 1913), uno de los referentes más célebres de este movimiento, del que participan también autores contemporáneos como el propio Picasso o Man Ray. En los años 60 encontramos al grupo Fluxus o Joseph Beuys, que acercan los postulados originales al arte pop. Y también, en nuestro país, a Antoni Tapies, el poeta Joan Brossa o mucho más recientemente, el fotógrafo Chema Madoz. De especialmente estos dos autores, seleccionamos obras que muestran una postura crítica ante la sociedad en la que viven, bien sea mediante el uso del lenguaje como un juego, o bien de la metáfora visual que se consigue a través de la escultura, del montaje o de la fotografía.

Lo que nos interesa tiene un doble componente: por una parte, planteamos al alumnado que el componente artístico no depende tanto de una buena manufactura artesanal, como de la concepción de una idea original. Que la obra de arte no es una manualidad decorativa, sino un producto de la sensibilidad y el intelecto del ser humano. Y, en ese sentido, que lo que ha de buscar expresar el arte, no puede estar limitado por una carencia de técnica siempre y cuando sean capaces de encontrar el medio adecuado para expresarlo. Dicho de otra manera, que eligiendo objetos ya fabricados, que pueden serles habituales, sacándolos de contexto, seleccionándolos, ensamblándolos y reinterpretándolos, pueden construir verdaderas esculturas cargadas de significado.

Por otro lado, lo que pedimos también a nuestros alumnos y pretendemos que ellos también consideren en su futura labor como docentes, es la asimilación del arte como posible medio de transformación de la sociedad en que vivimos, aunque nuestras posibilidades se circunscriban al ámbito escolar: desde luego, nuestros trabajos no solo buscan decorar los

pasillos ni las paredes de la escuela. Así, lo que se les plantea es que ese objeto por construir enuncie, denuncie, critique, alabe… alguna situación de la sociedad española que pueda resultarles más cercana en el contexto espacio-temporal.

Generalmente los trabajos creados por los alumnos son mostrados en el aula y comentados en voz alta por el resto del grupo: buscamos cuáles pueden ser sus significados, intentamos descubrir los valores de las producciones y, finalmente, son los propios autores quienes dan la explicación a toda la clase. Además, para la calificación final del ejercicio, se recoge la opinión que el "público" ha tenido del mismo para obtener una media con la que ha otorgado el profesor. De este modo se pretende también reflexionar sobre el papel del crítico en el mundo del Arte y la coincidencia o no con la opinión de lo que podríamos considerar "el gran público".

Exposición "en diálogo"

Desde nuestra experiencia previa con estos objetos, surge una oportunidad de contacto con los responsables del Museo Misionero Salesiano: ¿podríamos buscar semejanzas entre los objetos que se han realizado en el aula y los que la institución recoge y expone como muestras culturales? Indudablemente, sí. Y, de hecho, casi en el primer momento de nuestra visita, contemplamos semejanzas asombrosas.

La sorpresa sigue en aumento cuando comenzamos a visualizar el resto de los objetos y buscamos posibles relaciones con los que muestran las vitrinas del Museo. Sobre todo, cuando encontramos esas relaciones y, en algunos casos, cuando vemos que se establecen auténticos diálogos entre las obras, separadas espacial y temporalmente por miles de kilómetros, por tantas y tantas diferencias culturales. Tan distintos, pero ¡tan similares!

Se seleccionaron 12 de los objetos poéticos realizados en las aulas del CES Don Bosco y se catalogaron como si se tratase de auténticas obras de arte, que fueron colocadas en las vitrinas del Museo junto con los objetos etnográficos correspondientes. Del mismo modo, se elaboraron unas fichas explicativas que quedaron expuestas en las salas del museo en febrero de 2018, en la exposición que denominamos En Diálogo.

¿Cómo reaccionarían los visitantes del Museo ante la irrupción de estos objetos sacados del contexto? ¿Serían capaces de reconocerlos, de encontrar sus semejanzas o percibir sus diferencias? Con posterioridad, las doce parejas de objetos fueron trasladadas al centro universitario, mostrándose al alumnado durante las siguientes cuatro semanas y formulando también cuestiones como ¿hasta qué punto son reconocibles los aspectos comunes por estudiantes universitarios? ¿Serían capaces de valorar sus propios trabajos como obras de arte?

Fundamentos de educación artística: la instalación como obra de arte

La experiencia del año anterior motivó que durante el curso 2018-2019 se establecieran entre ambas instituciones los contactos necesarios para la realización de una experiencia de colaboración de similares características. En este caso, los alumnos que protagonizarían la experiencia serían los del grado de Educación Primaria y la propuesta, aunque dentro de las actividades curriculares del año, estuvo desde el primer momento concebida para poder materializarse en los pasillos del Museo Misionero. Para ello, se concertó una visita previa del alumnado, que conoció así el espacio, la colección, las actividades que allí se desarrollan, así como al personal del Museo y de la ONG Jóvenes y Desarrollo.

Académicamente, la propuesta de este curso era la denominada instalación artística. Se trata de una expresión creativa que bebe sus fuentes también en los movimientos artísticos del arte conceptual de las décadas de los 60 y 70. Preconizada por autores como Dan Flavin, Josef Beuys, Christo o Jean Claude, transformó la escultura en un espacio habitable concebido para la interacción con el espectador. A veces, tenía una durabilidad limitada, lo que suponía una reflexión acerca del valor de lo efímero y, desde el punto de vista educativo, de la importancia más de los procesos que de los productos. En la actualidad, integra escultura, arquitectura, música, danza… es decir, es una especie de obra total. Y, naturalmente, también puede utilizarse como medio de transformación social, también por la esperable participación de los espectadores.

Son los planteamientos estéticos previos que utilizamos para plantear a nuestro alumnado un trabajo de carácter grupal cooperativo, enmarcado además en lo que se denomina aprendizaje basado en problemas o aprendizaje por descubrimiento. Un trabajo artístico que deben proyectar adecuadamente: selección de roles, diseño, justificación, argumentación, elección de materiales, presupuesto y diseño de una maqueta que se presentará a concurso para elegir los cuatro mejores. La temática: una consideración artística acerca del drama de los migrantes y los refugiados que formará parte de una exposición organizada en un lugar concreto (el Museo Misiones Salesianas), por parte de una ONG (Jóvenes y Desarrollo), con fechas determinadas (18/10/2019-18/10/2020) y con un título muy específico ("Somos Refugio").

Exposición "Somos Refugio"

Los trabajos seleccionados para su materialización en las instalaciones del Museo fueron:

- *La piel del agua*. La propuesta consiste en unas cabezas de maniquíes que aparecen situadas debajo de una lámina de cristal. Esta lámina representa el agua. Sobre ella, sobresalen una o dos de las cabezas. El propio espectador puede encontrar su cara reflejada en ese espejo. Lo que denuncia la propuesta es el mar como cementerio de numerosos migrantes en una travesía de la que solo sobreviven unos pocos.
- *La barca flotante*. Una barca hinchable cuelga del techo por medio de unos hilos. Está inclinada por la proa y deja caer por ella numerosas cartas que supuestamente han escrito todas aquellas personas que han intentado cruzar el Estrecho (Gibraltar), quedándose numerosas veces en el camino. Se trata de fotocopias de cartas originales que han escrito muchachos migrantes acogidos en diversas instituciones.
- *El biombo multirracial*. Se muestran tres fotografías de sendos personajes, cada una de ellas dividida a su vez en tres. Ocupan las tres caras de un biombo y están intercambiadas, de manera que se combinan el rostro, las manos, las rodillas y los pies de todas ellas, alterando sus posibilidades de manera que pueden intercambiarse, incluso con espacios vacíos por los que el visitante puede mostrar su cara. Lo que se muestra es que todos estamos hechos de retazos de otros seres humanos, de distintas características, razas, personalidades…
- *La espiral en la valla*. Una valla metálica cuelga del techo en una espiral, a modo de zigurat. Entre sus alambres, se entrelazan unos guantes que simbolizan las manos de aquellos que intentan trepar las vallas con las que algunos países intentan proteger sus fronteras. Un juego de luces proyecta la sombra sobre el suelo y sobre los asistentes al Museo.

El montaje propiamente dicho se llevó a cabo durante dos días y en él participaron algunos de los estudiantes autores de los proyectos: de esta manera, adquirían también competencias relacionadas con el montaje de exposiciones en el ámbito escolar. Los materiales habían sido adquiridos gracias a la financiación del Museo y el CES Don Bosco.

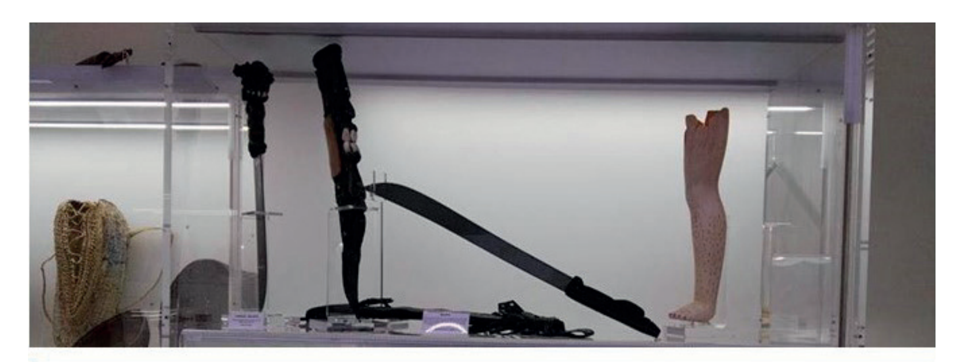
Resultados

En diálogo

Fue un trabajo tremendamente gratificante descubrir los significados que iban generándose entre los objetos sacados de las aulas del CES Don Bosco y los que se mostraban en las vitrinas del Museo Misiones Salesianas. Probablemente podrían haberse elegido otras conexiones que, desde luego, habrían producido otros resultados.

La presentación de las vitrinas recogía una breve información identificadora de cada objeto, similar a la “cartela” que lo acompaña en una exposición o en un Museo. Además, se confeccionaron unas fichas explicativas de cada una de las creaciones y en las que ambos objetos quedaban técnicamente explicados. Sin embargo, lo realmente enriquecedor fue dejar que ellos solos hablasen por sí mismos, con independencia de que tanto académica como museísticamente pudieran explicarse sus significados y sus relaciones. Y, naturalmente, dejar que cada grupo de espectadores de los que acudían al Museo (o posterior a la exposición celebrada en el mismo CES), pudieran expresar y compartir aquello que este diálogo entre objetos les sugerían. Misteriosos, en cada caso, cargados de evocaciones ante las que, en la mayor parte de los casos, lo único posible era callar.

Figura 1
Ejemplo de ficha explicativa



Anna Pross.
Educación personal violada.
2º Grado de Magisterio Educación Infantil (Erasmus).

La autora, una estudiante Erasmus brillante (como suelen serlo, al menos en mis asignaturas), recogió una pierna de plástico en una playa de San Sebastián. Expuso una crítica a la violencia machista y, al colorearla sus uñas y pelos, una llamada a la tolerancia trans-género (no acaba de gustarme esa palabra). Mariano, responsable del Museo, tuvo claro con qué emparejarla, aunque yo no acababa de verlo. La verdad es que al final el resultado es realmente impactante: unos machetes (no hay mucho más que decir) suramericanos y, un poco casualmente, una cabeza jíbara reducida.

Educación personal violada.

Encontré esta pierna en una playa de San Sebastián. Es una pierna, probablemente de una muñeca, que ha sido consumida por el agua y por el impacto con las rocas. Su estado sugiere inmediatamente una violencia, un maltrato. Lo que decidí crear quiere representar la violencia sexista presente en nuestra sociedad. Una provocación: ¿la pierna con el pelo y el esmalte, hombre o mujer? La ley requiere que protejamos los géneros, dándoles iguales derechos y oportunidades, igual valor y dignidad. Lamentablemente, esto no es lo que sucede en nuestra sociedad. Como padres, maestros y comunidades, a menudo llevamos educación de género a los niños. Un niño no debe llorar, debe ser fuerte, un niño no puede jugar batallas y juegos violentos. Los niños crecen teniendo que identificarse con modelos de género muy fuertes, que a menudo les impiden expresarse de acuerdo con su personalidad. Lo que sería bueno es dejar esta pierna libre para dar sus pasos, a su manera, sin imponer comportamientos y costumbres. La libertad de expresarse.

Machete.

Hace pocos días nos visitaron unos amigos de República dominicana y coincidieron con nosotros “esto es una herramienta del campo”. Efectivamente este tipo de utensilio cotidiano podemos encontrarlo en plantaciones azucareras o del cacao del país, cuyo cultivo es uno de los motores económicos. De hecho, la calidad del cacao que allí se produce, es de las mejores a nivel internacional; destacándose que el 40 % del cacao de la producción nacional puede ser vendido como “fino”, de acuerdo al comité especializado de la Organización Internacional del Cacao, con la potencialidad de llegar a 70%.

Una de las amenazas del cultivo del cacao es precisamente “el mal del machete”. Una enfermedad que ataca a los árboles y que se disemina por medio de estos cuchillos, ya que el hongo necesita, para penetrar en los tejidos de los árboles, el corte o herida que produce el machete.

Con todo es un utensilio imprescindible para el mundo rural e indígena. No sólo en República Dominicana, para el mundo agrícola, para el corte de madera, para la caza, la defensa personal...

Fuente: los autores

En la figura se muestra la foto de ambos objetos. Debajo, los datos del autor y de la descripción material del objeto. Después, en dos columnas, la explicación llevada a cabo por el estudiante de magisterio y, en otra columna, la explicación etnográfica del objeto de la colección.

Tabla 1
Objetos emparejados y sus significados

	**Autobús (Camerún) y lata de sardinas.** La estatuilla de barro cocido reproduce un medio de transporte camerunés en el que los pasajeros se superponen unos sobre otros. Casi tanto como se aglutinan los viajeros en un vagón de metro madrileño, a primera hora de la mañana. Representado en este caso por unos muñequitos dentro de una lata de sardinas (literalmente reproduce una expresión española en argot que se refiere a ir muy apretado)
	**Machete (Brasil) y pierna de muñeca (playa de San Sebastián).** Una alumna Erasmus pretendía denunciar la violencia de género a través de este objeto que encontró en una playa española. El objeto es, en sí mismo, suficientemente potente pero lo es más cuando es mostrado junto con un machete que, procedente del Brasil, es conservado y expuesto en las vitrinas del Museo Salesiano. Nada tienen que ver, objetivamente, entre ellos. ¡Pero su discurso común es tan rico!
	**Moneda (África) y manzana de billetes.** La propuesta de la alumna es una crítica a la tentación de nuestra sociedad por el tener, el acaparar dinero: para ella, esta tentación es una manzana mordida, forrada de billetes y expuesta como un trofeo. La cruz que la acompaña es una moneda utilizada por la tribu de los… en… El sentido que estas sociedades dan al dinero no es el occidental de almacenamiento y ostentación, sino el de un sentido meramente práctico.
	**Máscara japonesa y Hucha de los “likes”.** La propuesta de la estudiante es una crítica al almacenamiento, como en una hucha, de los “likes” que recibimos habitualmente en nuestras publicaciones a través de las Tecnologías. ¿Será esta sensación comparable a la de la mujer japonesa que coloca sobre su rostro, desde tiempo inmemorial, máscaras como esta? Sin duda, todas las sociedades buscamos los reconocimientos.

	**Pipa ritual japonesa y cigarrillos asesinos.** La alumna ha sustituido el contenido de un paquete de cigarrillos, por una serie de balas forradas con ese papel, simbolizando la carga letal de este producto. Además, ha ligado la cajetilla de tabaco con unas esposas. Para algunas sociedades, por el contrario, el consumo de tabaco se ha asociado tradicionalmente a un ritual en el que la cortesía, la pausa, la contemplación del otro (y aún de la divinidad), es el objetivo principal.
	**Cantimplora y botellín de cerveza.** En nuestra sociedad, el consumo de alcohol se registra a edades cada vez más tempranas. Por ello, la estudiante ha colocado una tetina de biberón a una botella de cerveza, pese a que la etiqueta prohíbe su uso antes de la mayoría de edad. Desde el Museo, el objeto seleccionado es una cantimplora africana elaborada con un huevo de avestruz: también el uso de la bebida pasa a cuestionarse en el diálogo de estos objetos.
	**Manta de Oceanía y carrera de obstáculos.** La caja de la izquierda representa dos carriles en los que se desarrolla una carrera de obstáculos: la de la mujer, está llena de dificultades mientras que la masculina es relativamente más sencilla. Sociedades de Oceanía, como la productora de la manta de la derecha, colaboran en la confección de ropajes rituales, como esta manta, para la que el trabajo colaborativo e igualitario de hombres y de mujeres ha sido imprescindible.
Nota: las imágenes pertenecen a la exposición realizada en los pasillos del CES Don Bosco.	

Fuente: los autores

"Somos refugio"

Esta es una exposición temporal que se concibe como un proyecto educativo siguiendo la intención de experiencias anteriores. En este caso, además del alumnado del CES Don Bosco, ha colaborado la Basque Children Association of' 37 UK (Asociación de Niños Exiliados Vascos en Gran Bretaña por la Guerra Civil Española).

Muestra mediante cuatro instalaciones diferentes ideas sobre refugiados, migrantes, políticas de acogida… de una manera sostenible y creativa, y es la suma del esfuerzo de muchas personas comprometidas con el arte, la educación y la solidaridad. Forma parte de la campaña Refugio de Esperanza que Misiones Salesianas y Jóvenes y Desarrollo desarrolló el curso 2019/20 para sensibilizar sobre los desafíos que nos interpelan y ante los que el papa Francisco nos llama a "acoger, promover, proteger e integrar" a todas las personas que se ven forzadas a huir para salvar la vida.

“Somos Refugio” muestra cómo es el compromiso salesiano de acogida, protección, promoción e integración a través de la educación y la formación de los niños, niñas y jóvenes en situaciones de vulneración de derechos. Estamos presentes en todas las etapas de su camino acompañando, escuchando, jugando, creando espacios seguros, 24 horas al día, 365 días al año. Y, afortunadamente, esto hemos podido expresarlo conjuntamente varias estructuras salesianas relacionadas con todos esos ámbitos.

La entrada al Museo está ambientada con textos alusivos a estas reflexiones, así como con el dibujo en el suelo de un tradicional juego de infancia de nuestro país, la rayuela. Ya una vez dentro, los visitantes atraviesan un pasillo en el que se exponen las cuatro obras de los alumnos del CES, así como el contenido habitual de las vitrinas del Museo. En torno a cada una de ellas, se establece nuevamente el lugar de compartir las sensaciones que su contemplación va sugiriendo en los espectadores, sensaciones que no siempre son neutras o asépticas, sino que van también jalonadas con experiencias vitales sumamente parecidas a las que aquí se exponen.

Figura 2
Texto explicativo de la exposición, a la entrada del Museo



Fuente: los autores

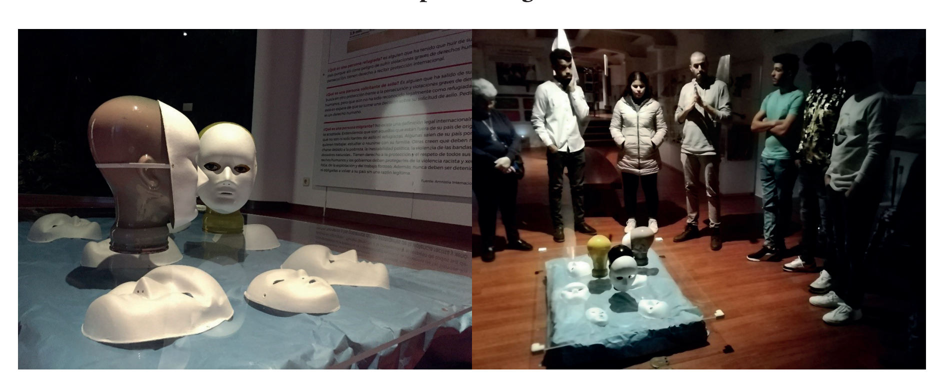
Figura 3
Una rayuela en el exilio



Fuente: los autores

Las niñas y los niños quieren jugar, pero no comprenden algunos juegos de las personas mayores. Cualquier conflicto genera incomprensión y destrucción. No debería suceder, pero sucede, hoy como ayer, en un bucle continuo que no queremos repetir, pero en el que caemos sin remedio. Las imágenes de esta rayuela son originales del año 1937 cuando muchos niños y niñas españoles tuvieron que refugiarse en Inglaterra, Escocia, Gales y allí fueron atendidos por el pueblo británico en una muestra de generosidad impagable. Las imágenes de la rayuela son de la Basque Children Association of' 37 UK que ha cedido su exhibición y reproducción para esta exposición.

Figuras 4
La piel del agua



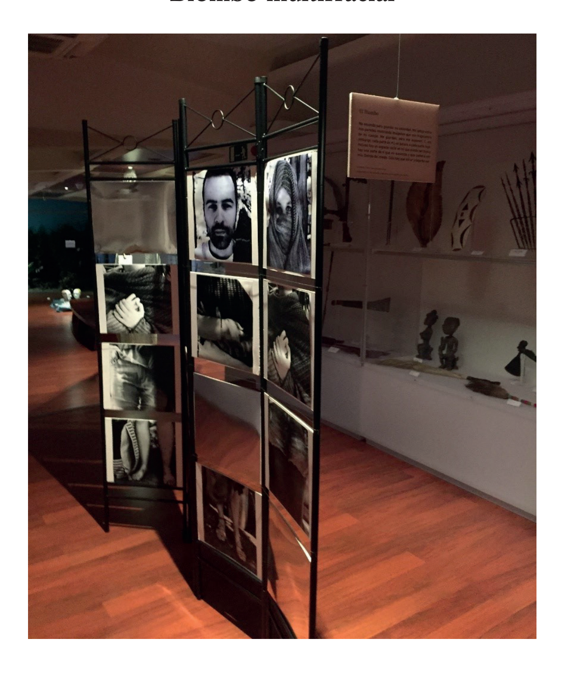
Fuente: los autores

Figura 5
La barca flotante



Fuente: los autores

Figura 6
Biombo multirracial



Fuente: los autores

Figuras 7
La espiral en la valla



Fuente: los autores

Discusión

Una de las grandes paradojas que manifiesta nuestro sistema educativo (y creemos que también el de la mayor parte de las sociedades contemporáneas autodenominadas como “civilizadas”), es el de la disminución de las enseñanzas artísticas (tanto en su contenidos, como en su presencia horaria en los diferentes currículos), mientras supuestamente se las pone en valor para la formación integral del ser humano o se las reclama como medio liberador, incluso sanador, ante emergencias tan actuales como la pandemia COVID-19. Si tan importantes decimos que son, ¿por qué las tenemos tan abandonadas en la formación de nuestros escolares y, aún más, en la de los profesionales encargados de educar a esos niños y niñas el día de mañana? Incluso en aquellos casos en las que se les da un adecuado tratamiento, ¿por qué las imitamos a una oferta más decorativa o de pasatiempo extraescolar?

En lo que se refiere a los Museos, es necesaria una concepción ajena a la que lo podría catalogar como un mero almacén de trofeos o de bellos objetos, a menudo producto del expolio o el privilegio de unos pocos. La concepción en la que trabajamos pone las salas de exposiciones al servicio de la sociedad y, desde esta experiencia, al de los futuros responsables de la educación infantil y primaria de nuestro país. Lo que hemos mostrado es el resultado de creer que se trata de lugares ajenos a la sociedad y a lo que pasa alrededor, sino espacios creativos y reflexivos que tienen la capacidad de hacer visibles situaciones con un enfoque activo y participativo. Son una lla-

mada de atención sobre alguna realidad, ayudan a la reflexión crítica de quien mira la obra y le hace ponerse en marcha para cambiar lo que no le gusta.

Aprendimos por el informe Delors (1996), que el aprender a conocer, aprender a hacer, incluso aprender a vivir juntos, tienen como objetivo el no menos complejo aprender a ser uno mismo. Estamos convencidos de que el arte resulta imprescindible en para la formación integral del ser humano, que su educación estética es también una educación en su capacidad de transformarse y transformar la sociedad en la que vive (en el lenguaje de algunas culturas, los términos belleza y bondad son términos sinónimos). Creemos que es una herramienta de expresión, pero también de comunicación y, por ello, de comprensión y aceptación del otro. Desde las aulas universitarias, la formación de los futuros maestros y maestras de enseñanzas Infantil y Primaria deben trascender de sus muros y comprometerse en esa acción transformadora también a través de los lenguajes plásticos y visuales. Desde el ámbito de un Museo, las obras almacenadas custodiarán y mostrarán los testimonios de las diferentes culturas para ofrecerlos en un diálogo continuamente revisado y renovado.

Conclusiones

Para el alumnado ha sido enriquecedor el hecho de exponer sus trabajos fuera del aula y enfrentarlas a una exposición donde son puestas en valor, adquieren nuevos significados y donde son apreciadas por un público externo al grupo de clase. Además, se han interrogado sobre las implicaciones que, en su futuro trabajo como maestros y maestras, puede tener una asignatura de Educación Artística.

Para el visitante del Museo, los objetos expuestos, ya fueran del Museo o bien de os estudiantes de magisterio, han perdido el carácter estático y lejano. Desde su exotismo, se ha llegado a estimular la conexión con la cotidianidad y se ha estimulado una reflexión y un diálogo que los ha convertido en algo bastante más próximo a sus vidas de lo que parecía. Y, así, del temor se ha pasado al espacio para el aprecio.

El trabajo desarrollado en estos dos años ha supuesto solamente un inicio de lo que esperamos sea una experiencia fructífera y extensa en el tiempo. Misión, arte y educación salesiana son las claves. Esperamos que ambas instituciones, que han nacido en el ámbito educativo del Sistema Preventivo de Don Bosco, no escatimen esfuerzos a la hora de facilitar la realización de nuevas iniciativas, a través de las cuales sigamos avanzando hacia una sociedad más comprensiva con el diferente, más acogedora con el necesitado y más firme en la defensa de los más débiles, especialmente de los más jóvenes.

Referencias

Acaso, M. (2014). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza y las artes y la cultura visual*. Catarata.

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana; UNESCO.

García Arnao, J. J. (septiembre, 2013). *Déjame oír tu voz: reflexiones en torno a un objeto*. I Congreso Internacional de Investigación y Docencia en la Creación Artística, Universidad de Granada. Recuperado de https://bit.ly/3ikG9tJ/

García Arnao, J. J. y García Borreguero, M. (22 de febrero de 2018). *En Diálogo: objetos surrealistas en un Museo etnográfico* [Video]. Recuperado de https://bit.ly/3hIaROe /

Comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual leve: el aporte de las TIC en la realidad local

Nube del Rocío Chunchi Sigua
Ministerio de Educación

Paola Cristina Ingavelez Guerra
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2011, publicó el informe mundial de la discapacidad donde menciona que a nivel mundial existe un 15% de personas con discapacidad, alrededor de 1 000 millones de personas aproximadamente (OMS). En base a este dato, en Ecuador existen 485 325 personas con algún tipo de discapacidad, y de esta población 108 312 tienen discapacidad intelectual (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades).

En la ciudad de Cuenca el total de niños registrados con discapacidad intelectual leve, en los rangos de edad de 6 a 8 años, es de 351 niños. Conocemos que los niños con discapacidad intelectual leve presentan una serie de limitaciones que les impide desarrollar satisfactoriamente las habilidades de la vida diaria y responder de una manera adecuada ante diferentes situaciones. Les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse. Una problemática con la que se encuentran los niños con DI (discapacidad intelectual) es la comprensión lectora, en virtud de que está presente en todos los escenarios académicos de los diferentes niveles educativos y se considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar. Una gran cantidad de información que los estudiantes obtienen en las aulas surgen a partir de los textos, y si no logramos comprender, esto puede generar diferentes barreras de comunicación y participación. Cabe mencionar que según León (2019) “las personas con discapacidad intelectual leve, tienen un am-

plio margen de mejora en la comprensión lectora si cuentan con los apoyos u oportunidades adecuadas a la hora de leer un texto" (p. 77), esta así lo señalan las conclusiones del estudio titulado "Escalas de competencia lectora. ¿Cómo comprendemos lo que leemos?", llevado a cabo por investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Considerando el ámbito internacional, existe el programa llamado Fondo Lector el cual busca el desarrollo de la lectura comprensiva. El proyecto se encuentra en un sitio web creado por la Junta de Andalucía que permite trabajar con diferentes tareas sobre comprensión lectora. Su uso es accesible para quienes se encuentran en fase de desarrollo del aprendizaje lector y sobre todo a aquellos que presentan problemas de comprensión lectora. La interfaz de trabajo de este programa es de fácil manejo y se encuentra en idioma español, su funcionamiento es online teniendo acceso por una página web, siendo compatible con cualquier navegador que trabaje con HTML y cualquier sistema operativo. Fondo Lector presenta una sección destinada a preguntas frecuentes y realiza en cada tarea un *feedback* a través de un mensaje que indica si la respuesta ingresada ha sido correcta o incorrecta y la cantidad de errores cometidos. El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado cambios dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, han logrado convertirse en herramientas educativas diseñadas para dinamizar los entornos escolares y promover la adquisición de nuevas competencias, mejorando la calidad educativa del estudiante y revolucionando la forma en que se interpreta la información. Es posible de acuerdo a la inteligencia artificial más apropiada, aplicar sistemas inteligentes para trabajar con las diferentes necesidades, con el objeto de apoyar a la población infantil, y de realizar sistemas acordes con los enfoques necesarios para obtener resultados óptimos. El presente estudio señala los hallazgos encontrados en el uso de las TIC como herramienta de apoyo en mejorar la comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual leve. En la sección metodología se presenta un estudio sobre el desarrollo de la comprensión lectora, además de la investigación cualitativa realizada a distintos profesionales. La sección de resultados muestra el análisis de dicha investigación. Finalmente ponemos a consideración la discusión y conclusiones derivadas de esta investigación.

Metodología

La comprensión lectora

Al hablar de comprensión lectora podemos mencionar que según Naranjo *et al.* (2012) "se requiere que la lectura sea un proceso dinámico-participativo donde el sujeto/lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito" (p. 105). En este sentido es que se justifica el desarrollo de

una herramienta que permita una interacción entre el proceso de la lectura, el desarrollo de la comprensión lectora y el estudiante. Es por eso que Llorens (2015) menciona que "el proceso de lectura va ligado al proceso de comprensión lectora en el cual, mediante un texto debemos ser capaces de decodificar el significado del mismo, y al mismo tiempo debemos ser críticos con lo que nos quiere decir el texto".

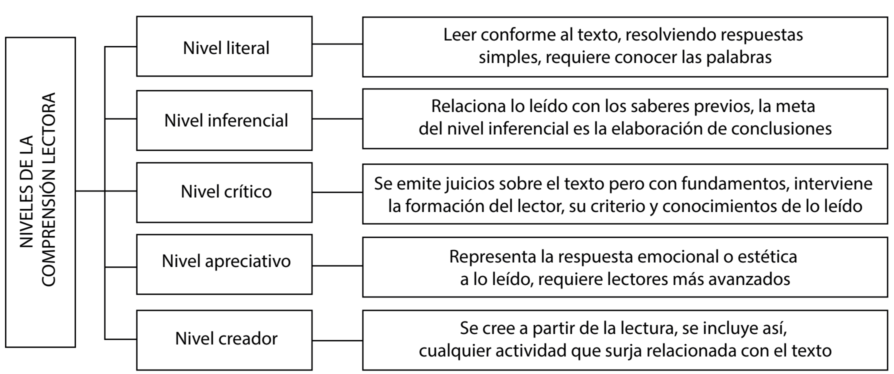
> Leer es un proceso cognitivo complejo que precisa la utilización de estrategias de alto nivel, dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones respecto a las carencias de comprensión que se van produciendo, reconocer y discriminar la información principal de aquella que es secundaria, lo que precisa la implicación activa del lector, la compresión lectora es muy importante, ya que mediante ella debemos ser capaces de sacar información para adaptarnos al medio y contexto social en el que vivimos (Gutiérrez, 2016, p. 304).

Tomando en consideración lo que mencionan los autores sobre la lectura y su proceso para la comprensión, hay elementos muy indispensables para Naranjo *et al.* (2012), en el que manifiestan que es necesario un buen dominio del léxico y la sintaxis al hablar, con estos factores se obtendrá una correcta decodificación del texto:

> Una correcta comprensión lectora, es necesario decodificar bien el contenido del texto y a su vez, entenderlo; asimilar la información expresada en el texto, mediante representaciones abstractas de lugares, acciones y personajes que, una vez integrados, constituyen historias o información significativa (p. 105).

Existen niveles, es decir, el grado de comprensión lectora que alcanza el niño desde sus primeros años, en la figura 1, la clasificación de los niveles:

Figura 1
Niveles de comprensión lectora



Fuente: las autoras

Cabe recalcar que la comprensión lectora está condicionada por el tipo de texto, ya que se exige que el lector entienda cómo el autor ha organizado sus ideas. El lenguaje oral es un factor importante, pues es la habilidad oral de un niño y su capacidad lectora, en este sentido ponemos mencionar que las actitudes de un niño hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el niño en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. El propósito de la lectura, el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva). El estado físico y afectivo general, dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial (Rivera-Anchundia, 2015, p. 57).

Las TIC aplicadas a la educación

Para los niños con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial se puede adecuar nuevas estrategias de aprendizaje, las nuevas tendencias aplicadas en la educación actual procede con alternativas de funcionamiento tecnológico y los módulos que comprenden los sistemas inteligentes según Hernández (2016), son los que podemos apreciar en la figura 2.

Figura 2
Módulos de los sistemas inteligentes

LAS TICS

Módulo del estudiante
Módulo del dominio
Módulo pedagógico
Módulo del entorno

Plantear el problema de investigación
Proporciona los conocimientos del dominio
Decide, qué, cómo y cuándo enseñar los contenidos
Interacción de los componentes del sistema y controla la interfaz persona-computadora

Fuente: las autoras

En consecuencia, es importante señalar, que bajo la premisa de estos módulos el docente pueda concebir la mejor forma de poder mejorar la comprensión lectora en los niños con discapacidad intelectual leve.

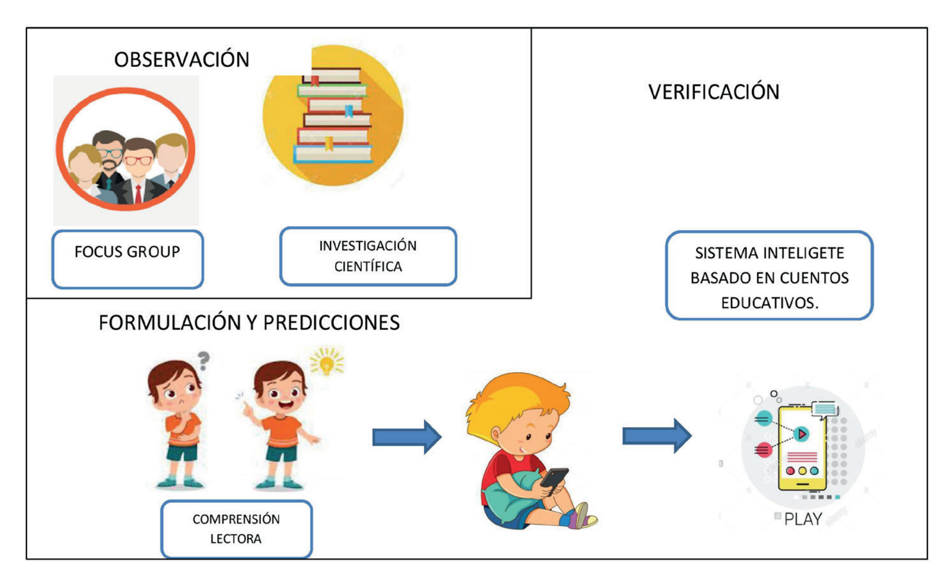
Este artículo está enfocado en estudiantes con discapacidad intelectual leve en edades de 6 a 8 años de edad, en base a sus necesidades y requerimientos de la comprensión lectora dentro de la ciudad de Cuenca.

- RQ1: ¿Qué factores intervienen en el nivel de la comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual? Esta pregunta se plantea por la necesidad de identificar los factores más relevantes que intervienen en el diagnóstico de la comprensión lectora de niños con discapacidad leve. Para responder a esta RQ se analiza literatura académica y se contrarresta con la realidad de profesionales que trabajan en el área de Educación Especial en la ciudad de Cuenca
- RQ2: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas empleadas para mejorar la comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual? Se realiza una tabla comparativa donde se mencionan las diferentes estrategias que se manejan para el mejoramiento de la comprensión lectora, las estrategias que utilizan los docentes y que han facilitado su trabajo diario.
- RQ3: ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades que presentan las TIC como herramienta de apoyo en la comprensión lectora de los niños con discapacidad intelectual? La implementación de las TIC, ha generado varios desafíos y oportunidades que nos permiten evolucionar e implementar nuevas estrategias en las actividades dentro del aula. Las TIC tienen un reconocido potencial para mejorar el contexto de enseñanza aprendizaje y más aún la comprensión lectora.

Es así que un software innovador permitirá adecuar nuevas estrategias de aprendizaje para los estudiantes, con un sistema inteligente basado en cuentos educativos, que va ligado con la lectura y la comprensión, siendo una herramienta interactiva que genere interés en el estudiante. En la figura 3, detallamos el proceso realizado para conocer la importancia de las TIC en el desarrollo de la compresión lectora.

Según un estudio realizado por el departamento de Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPASAI) de la Universidad Católica de Cuenca en estudiantes con discapacidad intelectual, manifiesta que "referente a las capacidades cognitivas de los estudiantes con discapacidad intelectual se observó que la memoria de trabajo está afectada en un 26%; comprensión verbal en un 25%, razonamiento perceptivo y velocidad de procesamiento en un 23%" (Guevara *et al.*, 2016, p. 7).

Figura 3
Desarrollo del proceso del uso de las TIC



Fuente: las autoras

Tabla 1
Porcentaje de afección de las capacidades cognitivas

Afección de las capacidades cognitivas	
Comprensión verbal	25%
Razonamiento perceptivo	23%
Memoria de trabajo	26%
Velocidad de procesamiento	23%
Nota: valores de porcentaje tomado del estudio de Guevara *et al.* (2016, p. 7).	

Fuente: las autoras

Se toma como referencia este estudio, pues está relacionado con la discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lecto escritura, ya que desde las primeras etapas escolares se desarrolla la comprensión y expresión oral y escrita, recalcando que dentro de las aulas de clase no se toma en consideración las diferencias individuales de cada estudiante, el estudio se realiza en tres etapas, con un grupo de 750 estudiantes pertenecientes a diferentes centros educativos de la ciudad de Cuenca, la primera etapa está estructurada por los datos de los estudiantes y su grado de discapacidad (leve y moderada), el género y grupo etario, la segunda etapa consiste en el análisis

de la lectura y escritura, y la última etapa identifica las capacidades cognitivas afectadas, específicamente la atención y la memoria, obteniendo como resultado el porcentaje de la tabla 1.

Resultados

En el análisis de discurso realizado a docentes de la ciudad de Cuenca que trabajan con niños y jóvenes con discapacidad, se observa que todos los expertos tienen similitud en sus respuestas al hablar sobre los niños con discapacidad intelectual leve, pues consideran que dichos estudiantes tienen problemas y dificultades en el área de la comprensión, en el área cognitiva y en el área de razonamiento, además consideran que existe la falta de atención; trayendo esto consecuencias en las diferentes áreas académicas y pedagógicas, se podría contemplar que existe dificultad en todo el proceso cognitivo de la persona, como lo podemos apreciar en la tabla 2 de factores que influyen en la comprensión.

Tabla 2
Factores que reconocen los expertos y que influyen en la comprensión lectora

Tabla comparativa de factores que influyen en la comprensión							
Experto 1	**Experto 2**	**Experto 3**	**Experto 4**	**Experto 5**	**Experto 6**	**Experto 7**	**Experto 8**
Área comprensiva Procesamiento de información lento Manejo de vocabulario Razonamiento Áreas académicas Áreas pedagógicas	Comprensión Falta de atención Decodificar palabras Memoria	Razonamiento Área de comprensión Ampliar vocabulario	Atención Áreas académicas Razonamiento	Decodificación Área cognitiva Atención	Falta de léxico Comprensión Memoria	Comprensión Razonamiento	Área cognitiva Área de lenguaje Comprensión del lenguaje Razonamiento Aprendizaje Juicio social

Fuente: las autoras

Los expertos manifiestan que al existir un nivel corto de vocabulario los estudiantes no pueden comprender los diferentes textos y lecturas que se les facilita, siempre es necesario ampliar su léxico. En este sentido los factores más importantes que intervienen para que los niños puedan desarrollar una comprensión lectora adecuada son, la falta de léxico, la decodificación de las palabras, la memoria a corto y largo plazo, la atención que se debe generar en los estudiantes para poder tener una mejor comprensión de textos.

En las estrategias que manifiesta Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión UDIPSAI, "el niño deben cumplir con los siguientes requisitos, saber que cada cosa tiene su nombre, tener un nivel mínimo de atención, discriminación y memoria" (Guevara *et al*., 2016,

p. 10), además, el docente debe tener conocimiento de las potencialidades y necesidades que tiene el estudiantes para así mejorar su bienestar estudiantil.

Tabla 3
Estrategias ejecutadas por expertos

Docente	Proceso cognitivo						Estrategias
	Cognición	Percepción	Atención	Memoria	Inteligencia	Lenguaje	
Exp 1	x	x		x	x	x	Ampliar el nivel de vocabulario Programas de analogías Trabajar sinónimos y antónimos
Exp 2			x	x	x	x	Rincón de lectura, Desarrollo del pensamiento, Trabajar con imágenes, Realizarles preguntas, Favorecer la memoria, Mejorar su léxico, Describir imágenes
Exp 3	x	x			x	x	Juegos, Preguntas abiertas y cerradas, Lecturas globales, Herramientas TIC, Material adecuado, Uso de títere, Obras de teatro, Juego de roles, Creación de propios cuentos
Exp 4			x		x	x	Lectura iconográfica Lectura pictográfica
Exp 5	x	x		x		x	Preguntas en base a cuentos Observar imágenes
Exp 6		x	x		x	x	Aumentar el léxico, Imágenes, Ejercicios de conciencia fonológica, conciencia semántica, Uso de materia concreto, Estrategias visuales, Orden de secuencias, Cambio del final del cuento
Exp 7	x	x	x		x	x	Absurdos verbales, Correspondencia, Vocabulario categorizado por campos semánticos, Lecturas acorde a la edad del niño
Exp 8	x	x			x	x	Preguntas, Lectura de gráficos, dibujos, pictogramas Aprendizaje vivencial (realizar recetas de cocina)

Fuente: las autoras

En la tabla 3 se observan las diferentes estrategias educativas que utilizan los expertos y que ha dado buen resultado al trabajar en el proceso de la comprensión lectora, permitiendo a su vez desarrollar los diferentes procesos cognitivos en los estudiantes. Según Núñez Cortés (2014):

> Sabe que tener la capacidad de reconocer las palabras y una buena fluidez lectora facilita la comprensión, algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años muestran cómo el vocabulario adquirido en educación infantil predice el nivel de comprensión lectora (p. 4).

Discusión

El uso de la tecnología en la actualidad ha generado un desafío en el área de la educación pues con las diferentes aplicaciones que existen se puede llegar desarrollar un aprendizaje más significativo en todas las áreas de la educación. En este sentido encontramos aplicaciones que han sido mencionadas por los expertos tal es el caso de la página /nueveletras.com/, en esta página encontramos lo que son recursos educativos en lo que se refiere al caso de lecto escritura, además de juegos, nos da actividades con las diferentes letras, desde la formación silábica luego a la formación global de las palabras y mediante el apoyo de imágenes, pictogramas, etc., también encontramos ejercicios de conciencia fonológica y de conciencia semántica. Wikinclusión es una página web con herramientas para vincular a los estudiantes con problemas de aprendizaje o discapacidad al uso de las TIC, relacionado con nuestro tema tenemos en el área de lengua y literatura la aplicación Lectura, la misma que permite el desarrollo perceptivo-discriminatorio, percepción global y reconocimiento de palabras escritas, aprendizaje y reconocimiento de silabas. Escuchar, Hablar y Conversar es, dentro del área de comunicación y lenguaje, otra aplicación la misma que permite formular las primeras palabras, el inicio hacia el desarrollo gramatical, seguir instrucciones, comprender, expresar, conversar, permitiendo una mayor fluidez y articulación de palabras.

Conclusiones

Los software educativos hoy en día pueden ser de gran apoyo para el docente y más aún si este le permite trabajar con niños con necesidades específicas o alguna discapacidad. El uso de las TIC puede generar un cambio favorable en el sistema educativo, pues puede ofrecer un ambiente propicio para la construcción de nuevos conocimientos. Además generan un nivel mayor de interactividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, alcanzando grandes resultados en beneficio de los estudiantes y por ende de la sociedad. Este proyecto puede continuar y extender la muestra a nivel regional. De esta manera tendríamos un sistema que mejore la comprensión lectora en más estudiantes con necesidades educativas. Además, puede ser aplicado a niño de otros rangos de edades para el seguimiento de estrategias en el mejoramiento continuo en la educación de personas con discapacidad intelectual. Por último, se puede ampliar y potenciar su interfaz, a otros niveles de la comprensión lectora. Definitivamente la tecnología ha llegado a ser un aliado para la educación en todos los procesos educativos.

Referencias

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (s/f). *Estadísticas de discapacidad*. Recuperado de https://bit.ly/36ItlI5/

Guevara, W. C. y Saldaña, G. A. (2016). *La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura*.

Gutiérrez, R. (2016). Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education. *Journal of Psychodidac TIC*, *21*(2), 303-320. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017/

Hernández, Y. (30 de mayo de 2016). Los sistemas tutores inteligentes aplicados en la educación. *Revista Tino*. Recuperado de https://bit.ly/2Un0jv1/

León, J. A. (2019). *Informe del Proyecto Escalas de Competencia Lectora. ¿Cómo comprendemos lo que leemos?*

Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*.

Naranjo, E. S. y Ávila, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, *3*(1), 103-110.

Núñez Cortés, J. (2014). *Nociones de comprensión lectora*.

OMS. (s/f). *Enfermedad por coronavirus*. Recuperado de https://bit.ly/3kvy34e/

Rivera-Anchundia, M. C. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, *1*(1), 47-61. https://doi.org/10.23857/dc.v1i1.41/

Wikinclusion. (s/f). *Fondo lector*. Recuperado de https://bit.ly/36JnnH6/

Conjuntos habitacionais populares e educação não formal: história oral dos moradores do bairro Geada 2 na cidade de Limeira-SP

Wander Luiz Reginaldo
UNISAL-Americana

Lívia Morais Garcia Lima
UNICAMP-Campinas

Introdução

No intuito de iniciar aprofundo minha trajetória de vida acadêmica e profissional até o momento atual. Sou formado em Filosofia pela Universidade São Judas-São Paulo, Teologia pela Universidade Nossa Senhora de Assunção-São Paulo-SP, Psicologia pela Universidade Paulista-Limeira-SP, Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano-Rio Claro-SP e pós-graduado em Psicopedagogia e Tutor em Ensino a Distância, ambos pela Universidade Paulista-Limeira-SP e sou aluno regular do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano-Americana. Sou Wander Luiz Reginaldo, estudante, psicólogo, professor de Filosofia e Psicologia, agente de projetos sociais, dessa forma, concretiza-se um pouco de minha história e uma introdução de como cheguei ao tema.

Pela minha formação o lidar com o ser humano em sua perspectiva e experiências é algo que permeou e permeia minha vida e profissão. Primeiramente, devido minha experiência em uma instituição religiosa, adentrei em projetos ligados aos assentamentos. Meu primeiro contato foi com assentamentos no sertão baiano, em lugares de vulnerabilidade social nas cidades de Itaberaba-BA, Baixa Grande-BA, Ipirá-BA, Ruy Barbosa-BA, entre outros. Nesse projeto, a busca foi a orientação das pessoas para que pudessem utilizar e purificar a água corretamente, pois, o local possui deficiência no

saneamento básico, como também, na distribuição de água, sendo necessário o uso do caminhão de abastecimento, mais conhecido popularmente como caminhão pipa.

A utilização do caminhão pipa era insuficiente para sanar a demanda das pessoas e, por diversas vezes, trazia um cunho eleitoral, dessa forma, o método da construção de cisternas tornou-se eficaz e necessário para as famílias. Com isso, auxiliei no projeto das construções de cisternas para as famílias que necessitavam.

Retornando a cidade de Limeira-SP iniciei meus trabalhos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC, cujo foco foi ligado aos projetos em conjuntos habitacionais populares, sendo o primeiro deles o Recanto dos Pássaros no ano de 2014, condomínio que reúne cerca de 1800 pessoas em 448 casas/apartamentos. O intuito do trabalho foi trazer formação humana, social, arrecadação de renda, com públicos de diversas idades, quer dizer, crianças, jovens e adultos.

Nesse mesmo período, minha mãe recebeu a casa popular na própria cidade no bairro Geada 2, local e casa que morei cerca de um ano. Dessa forma, participei de todo processo pré-moradia e pós-moradia, com isso, tive minha experiência como beneficiário e usuário do Programa Minha Casa, Minha Vida para baixa renda.

Continuando o trabalho do SENAC, no ano de 2018 iniciei o acompanhamento do Conjunto Residencial Rubi. Esse é composto por 3 grandes blocos de apartamentos divididos em 3, 4 e 5 (A, B e C), no qual contabilizam 900 apartamentos. Com isso, estima-se que moram nesse local cerca de 3000 pessoas. O objetivo desse trabalho no Residencial Rubi foi diferente do Condomínio Recanto dos Pássaros, pois, visou cursos ligados a capacitação ao trabalho, enquanto no Recanto dos Pássaros, a proposta foi a formação de comunidade.

Essa diferença ocorre pelo fato dos cursos e da proposta de trabalho ser contratados pela Prefeitura da cidade, juntamente com a Caixa Econômica Federal. Assim, para o Condomínio Recanto dos Pássaros, a formação de comunidade e o convívio foram o foco solicitado pela Prefeitura e Caixa Econômica Federal, enquanto para o Condomínio Rubi, a proposta foi a capacitação ao trabalho.

No bairro de moradia popular Geada 2 no qual possui mais de 250 casas, pude exercer o trabalho com os/as jovens do local. O mesmo visava a busca por conhecimento intrapessoal e interpessoal, como também, abertura para o mercado de trabalho.

Diante do supracitado, verifica-se que estive e estou ligado ao tema de estudo. Afinal, mesmo nos diversos cursos, inclusive os que visavam a capacitação profissional, pude compartilhar com as expectativas das pessoas em estarem no conjunto habitacional popular. Essas expectativas são dialogadas com sonhos, desejos, medos, decepções e realidades muitas vezes

excludentes, violentas, entre outros. Mais do que vivenciar pelo olhar e experiência do outro, posso compartilhar da mesma experiência através da minha mãe, moradora do Geada 2 desde Dezembro 2016.

Portanto, meu desejo é descrever e analisar as formas como os moradores desse bairro de moradias populares da cidade de Limeira-SP vivenciam a experiência de viver e conviver em uma moradia e bairro habitacional popular.

Esta proposta de habitação popular necessita ter sua reflexão e estudo situado no tempo e espaço. Assim adentrar-se-á na experiência vivencial das pessoas que estão nesse local com seus sonhos, anseios, desejos e perspectivas, dentro de um cenário político, social e econômico.

Metodologia proposta

A metodologia proposta ocupa-se de aplicar os estudos qualitativos da História Oral, por meio de entrevistas com os moradores do Bairro de Moradia Popular Geada 2-situado na cidade de Limeira/SP.

O ponto inicial dos contatos foi com JR, e através da técnica Bola de Neve, estabeleceram-se os demais. Seguiu-se os contatos no intuito de estabelecer as linhas da pesquisa e a possibilidade concreta e efetiva da realização desta pesquisa, por sinal, todos/as aqueles/as que foram indicados/as pelo contato inicial mostraram-se favoráveis, dispostos, amistosos e muitos interessados/as em participarem e terem o bairro como tema de pesquisa.

A pesquisa se deu por entrevistas com aproximadamente oito participantes mais antigos e alguns dos mais novos, com idade igual ou superior a 18 anos, do gênero masculino e feminino. Todos receberam e assinaram uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram acesso a esse para que a pesquisa pudesse ser realizada. Concomitante, houve a imersão no acervo de fotografias e documentos no intuito de fazer estudos integrados a proposta e temática da pesquisa, esses serviram de suporte refletindo o caminho cronológico da preparação, instalação e vivência no conjunto habitacional Gerada 2.

Sem dúvida que o respeito e a ética foram à base dos relatos, assim, como o cenário mundial é epidêmico, por causa da pandemia do Coronavirus (COVID-19), alguns moradores preferiram a entrevista através de ferramentas digitais. Dessa forma, foi dada a autonomia de escolha, como também, a plena liberdade no processo.

Por fim, juntamente com a entrevista, houve a observação do acervo fotográfico e documental. Transcrição dos depoimentos dos entrevistados para a reconstrução da memória dos moradores e identificação dos diferentes processos de aprendizagem que ocorrem através dos cursos oferecidos e na convivência entre eles.

Resultados

A historicidade perpassa pela memória das pessoas e essa se concretiza no cotidiano através dos diálogos, moral, costumes, atitudes. A memória necessita ser reconstruída pela oralidade, dessa forma, a presente pesquisa contribuiu para uma sociedade que reflete o pensar, a historicidade e o querer das pessoas, e é nesse aspecto que se concretiza a transformação social.

A contribuição e a singularidade deste processo de construção, consolidação e habitação do bairro Geada 2 é algo que precisa ser contado, registrado e reconstruído com profundidade para que a história não se perca e que as futuras gerações possam preservar e valorizar este legado.

A presente pesquisa buscou a reconstrução da memória social dos moradores do bairro de moradia popular Geada 2. Nessa, constatou-se a importância do método História Oral que, não significa "dá voz para as pessoas", mas considera-las em sua individualidade na coletividade, para tanto, é necessário a capacidade da escuta atenta.

Tal escuta proporcionou o entendimento que a moradia constituiu e consolidou um sonho, no qual, as pessoas não entendem como direito, mas um presente. Conjuntamente, constatou-se o déficit da presença dos serviços públicos e governamentais essenciais como posto de saúde, escola, como também, privados, como supermercados, porém que necessita do intermédio governamental para concretizar-se no bairro. Dessa forma, a sensação da população local é de abandono.

Nesse sentido, há dificuldade da organização dos moradores para reivindicação desses direitos, assim, acabam por esperar mudanças no sistema político, como também, criam a projeção de sair do local em um futuro próximo.

Discussão

A pesquisa apoiou-se na metodologia qualitativa da História Oral quando, através de entrevistas com os moradores, delimitou os processos de aprendizagem e a rememoração deles. A pesquisa previu, também, especificar a historicidade dos moradores, pois eles vieram de outros bairros da cidade de Limeira-SP, além disso, muitos pagavam aluguel ou viviam de "favores" como é constatado nos relatos. Conjuntamente ao supracitado, buscou-se acervos que demonstrassem a construção e concretização do empreendimento da minha casa, minha vida para baixa renda.

Nesse sentido, o caminho percorrido buscou descrever e analisar as formas como os moradores do bairro de moradia popular Geada 2 da cidade de Limeira-SP vivenciam a experiência de viver e conviver em um conjunto habitacional popular. Quer dizer, o objetivo foi compreender e resgatar a história de vida dos moradores, pois eles advêm de várias regiões da cidade. Como caminho, foi instituído os objetivos específicos: aprofundar o

processo histórico que constituiu o programa de moradia popular através do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV), descrever e compreender os processos educativos decorrentes dos cursos oferecidos nos conjuntos habitacionais populares pelo Programa Minha Casa Minha Vida e Caixa Econômica Federal e, por fim, entender a relação entre as pessoas e a cidade verificando suas problemáticas, exclusões, espaços e aprendizado.

Considerando a História Oral como metodologia de pesquisa e de investigação que busca conhecer o passado recorrendo à memória (lembranças e esquecimentos) e compreendendo que a pesquisa qualitativa deverá abranger aspectos sociais e psicológicos, a história oral traz o olhar protagonista do/a entrevistado/a e não apenas um olhar com reservas e distanciamentos.

Diante dessa aproximação foi possível conhecer a história do/a outro/a, a partir da sua própria narrativa e perspectiva. Dessa forma, segundo Amado e Ferreira (1998), a história oral e o seu fazer significa a produção de conhecimentos históricos, científicos, e não um simples relato vivencial. E é nessa produção científica que foi pautada a escuta da narrativa das memórias das pessoas do bairro.

Segundo Thompson (1995) o historiador oral deve buscar o não controle das falas e memórias:

> A entrevista é feita a partir do que o entrevistador achar adequado e o que para ele produzirá resultado. Para que isso ocorra algumas atitudes do entrevistador devem ser enfatizadas: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (p. 254).

A pesquisa com fontes orais torna-se, assim, capaz de adentrar na subjetividade, na interpretação do cotidiano das pessoas, carregado com suas emoções, desejos e anseios. Os Conjuntos Habitacionais Populares para baixa renda unificam pessoas de várias regiões da cidade, muitas delas, já acostumadas com seu bairro, vizinhos, espaços, anteriormente vividos. Pela história oral buscou-se adentrar na vivência das pessoas em um local novo, com nova vizinhança e possibilidades.

No bairro Geada 2 estima-se que cerca de 2000 pessoas foram beneficiadas pelo Programa Minha Casa Minha Vida, assim, a análise da historicidade do Programa foi suporte e agregou valores na pesquisa de campo. Alicerçados por todas essas fontes de informação teve-se o embasamento teórico, por meio de livros e artigos científicos.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas com autorização dos participantes. Segue abaixo, para conhecimento, o roteiro de perguntas:

- Qual seu nome e idade?
- Há quanto tempo está no bairro?
- Como foi o seu processo ao ser beneficiada pelo Programa Minha Casa Minha Vida? Como é viver no bairro de moradia popular?
- Quais suas perspectivas para o bairro? Quais os benefícios de estar morando aqui?
- Existe suporte dos órgãos governamentais para os moradores? Quais as maiores dificuldades do bairro?
- Quais suas perspectivas e projetos futuros?
- Aos moradores do Programa Minha Casa Minha Vida Popular são oferecidos cursos de capacitação e aprimoramento profissional. O que pensa desse serviço?
- Fazer os cursos oferecidos no bairro trouxe benefícios para sua vida profissional?
- Uma das propostas dos cursos do Programa Minha Casa Minha Vida Popular é o convívio e formação de comunidade. Acredita que esses auxiliaram na melhora da convivência no bairro?

Sem dúvida, o respeito e a ética devem à base para conseguir os relatos, proporcionando, assim, total liberdade aos participantes. Diante de todo o processo da coleta de dados foi respeitado o sigilo dos integrantes tendo nomes fictícios, siglas, no lugar dos seus nomes. Todo o material coletado será mantido com o pesquisador pelo período mínimo de cinco anos.

Tendo definido esse caminho, os referenciais utilizados para pesquisa seguiram e se constituíram pelas temáticas abordadas, primeiramente, refletindo sobre o espaço cidade. Esse que acaba por se compor o lugar no qual as pessoas se constituem e se relacionam. A cidade também foi influenciada pelo processo histórico e pelas dinâmicas políticas, sociais e econômicas. As cidades, como afirma Rosendahl (1996) que se instituíram através do sagrado. "Essa concentração, realizada no interior de muralhas, já continha partes da protocidade: santuário, fonte, aldeia, mercado e fortificação" (p. 69).

Como afirma Rolnik (1994) a cidade medieval se abre para o comércio e expansividade, o qual acabam por gerar a desigualdade, principalmente para a população negra e indígena. A rua que era espaço da cidade, constituiu-se lugar marginal, enfim, "a rua é a terra -de-ningúem perigosa que mistura classes, sexos, idades, funções, posições na hierarquia; a casa é território íntimo e exclusivo" (p. 50). A cidade tornou-se lugar de exclusão e a população negra principalmente, tornou-se aquela mais carente de moradia.

Com isso, pode-se afirmar que a população negra, sobretudo as mulheres, são aquelas que mais necessitam do direito de moradia. Porém, é necessário o aprofundamento e reconhecimento das políticas habitacionais no território brasileiro. Enfim, os/as moradoras/es entrevistados/as estão em um conjunto habitacional popular, esses possuem sua própria historicidade

constituída através de normas, leis, documentos, que revelam acertos, erros, contradições, ideologias, dessa forma, torna-se de suma importância o aprofundamento dessa temática.

Amore (2015) denota que o PMCMV instituiu-se por meio da medida provisória editada em parceria com o setor imobiliário e o setor da construção civil.

> A Medida Provisória nº 459/2009 recebeu mais de 300 emendas e tramitou nas duas casas do Congresso Nacional em caráter de urgência, sendo aprovada em menos de quatro meses e remetida à sanção presidencial em junho. No mês subsequente foi transformada na Lei nº 11.977/2009, publicada no DOU em 8 de julho de 2009 (Ferreira *et al.*, 2019, p. 7).

E mais, pode-se afirmar que em dezembro de 2009, já com a Secretária de Habitação Inês Magalhães é apresentada o Plano Nacional de Habitação. Aprofundando o olhar sobre Plano, verifica-se nas primeiras páginas as propostas para o déficit habitacional. Assim, de acordo a Inês Magalhães (2009):

> O lançamento, em abril de 2009, do Programa Minha Casa Minha Vida-PMCMV colocou em curso um conjunto de diretrizes e ações previstas no PlanHab, representado pelos novos patamares de investimentos públicos no setor habitacional (R$34 bilhões até o final do PPA 2008-2011), com impacto direto na alavancagem do setor da construção civil. Somam-se, ainda, os investimentos previstos no Programa de Aceleração do Crescimento-PAC que, desde janeiro de 2007 estão sendo direcionados para o setor de infraestrutura social e urbana (R$239 bilhões no PPA 2008-2011) (p. 6).

Segundo o site da Fundação Pinheiro (2019), a construção total de moradias nas duas fases do Programa Minha Casa Minha Vida chegou a 3,4 milhões de unidades habitacionais em cinco anos, referente ao período de 2009 a 2014. Nesse aspecto que adentra a educação não formal, pois, as pessoas necessitarão aprender a conviver em um espaço novo e do qual ainda não estão preparadas para um morar salutar. Verifica-se a necessidade desse aprofundamento da educação não formal. Falar em educação não formal é reconhecer que a cidade possui espaços educativos. Isto é:

> O termo “cidades educativas” contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não-escolares, nesse caso, envolvendo equipamentos e instituições sociais, artísticas, culturais e de lazer e espaços públicos disponíveis no espectro da cidade, em seus centros urbanos e periféricos (Fernandes, 2009, p. 59).

Assim, os objetivos da educação não formal se tornam:

> A educação não-formal não tem como objetivo específico complementar o que a escola deixa de fazer, por motivos diversos, ou que realiza precariamente (embora algumas vezes isso acabe acontecendo indiretamente), nem tão pouco se opõe a ela, apenas se caracteriza por ser uma maneira diferente de trabalhar com a educação, entendendo-a num sentido muito mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os. A educação formal e não-formal podem acontecer, e em geral acontecem, de maneira concomitante (Garcia, 2009, p. 36).

A partir da citação supracitada, pode-se afirmar que as características se concretizam na:

> Flexibilidade de tempo e conteúdos; o fato de não estar ligada, necessariamente a uma certificação; ser uma área não-escolar; ter envolvimento com a comunidade; ter uma ligação mais prática com o cotidiano; não estar vinculada ao sistema legislativo escolar; possibilitar uma participação voluntária e atemporal e a perspectiva de favorecer a transformação, tanto pessoal como coletiva e social (Garcia, 2009, p. 76).

Mas, torna-se de suma importância saber como as pessoas vivenciam o morar em conjunto habitacional, para tanto, cabe escutá-las. A história oral traz esse caminho e espaço de escuta. Essa será a referência na história de vida, nela como afirma Lang (2000).

> O entrevistado é levado a contar livremente sua vida, imprimindo à narrativa suas próprias categorias, ordenamento e selecionando ele mesmo o que quer relatar. Há histórias de vida mais ou menos ricas, dependendo do narrador, dado que o pesquisador deveria intervir o mínimo possível (p. 124).

E nessa teia reconstrutiva, vai trazendo suas percepções, buscas, desejos, esperanças e anseios, no qual é possível adentrar e perceber a experiência vivencial daquela pessoa em seu espaço de moradia.

Conclusão

O projeto apresentado traz como benefícios, aspectos ligados diretamente à autoestima das pessoas envolvidas, principalmente os/as moradores/as e as pessoas que convivem com os mesmos, pois na pesquisa houve grande entusiasmo e envolvimento por parte dos/as moradores/as ao vislumbrar a sua proposta, como também, na oportunidade de tornar o bairro em tema de estudo científico.

Principalmente, considerando o levantamento de dados realizados, através de bibliografia e conversas informais realizadas com a metodologia

da História Oral e com pessoas com as quais o pesquisador conviveu. Dessa forma, foi observado que desde dezembro de 2016, ano da inauguração das casas não houve pesquisas científicas sobre o bairro de moradias populares Geada 2.

Assim sendo, concretiza-se que a pesquisa e projeto em questão tem grande relevância, quando se propõe a reconstrução da trajetória do Bairro de Moradias Populares Geada 2 da cidade de Limeira-SP e a compreensão dos processos de aprendizagem.

Verificou-se que a moradia popular segue processos políticos relacionados a habitação, esse pode conduzir a investimentos prioritários em busca de sanar os déficits habitacionais, porém, dependendo da proposta política, a população que mais necessita acaba ficando ofuscada, ou, até mesmo, em segundo plano. Verificou-se que devido ao processo histórico de escravidão e exclusão a população negra, de modo específico, a mulher negra, acaba sendo a mais fragilizada em termos da segurança de uma habitação popular.

O Programa Minha Casa Minha Vida visou atender essa população mais vulnerável, com isso, conseguiu trazer perspectivas favoráveis ao déficit habitacional, percebe-se que a política de habitação atual, não tem a mesma preocupação e proposta.

Assim, cabe levar e abrir maiores discussões sobre essa temática, ouvindo as pessoas, sabendo suas necessidades e buscas. Dessa forma, outras pessoas tiveram retorno do projeto, foram aquelas que trabalham diretamente com os/as moradores/as, a saber: assistentes sociais, dirigentes da Caixa Econômica Federal e da Secretaria da Habitação.

As pessoas entrevistadas afirmam que constituíram um sonho, esse é o da casa própria, porém, mais do que um sonho, torna-se um direito, que deve ser pleno, não somente a casa, mas as condições estruturais, educacionais, governamentais e políticas para um viver e "con-viver" salutar.

Referências

Amado, J. & Ferreira, M. (coord.). (1998). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Amore, C. (2015). Minha Casa Minha Vida para iniciantes. In C. Amore, L. Shimbo, & M. Rufino (eds.), *Minha casa... e a cidade? Avaliação do Programa Minha Casa Minha Vida em seis estados brasileiros* (pp. 11-27). Rio de Janeiro: Letra Capital.

Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bosi, E. (1983). *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Brandão, C. R. (1989). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.

Brasil Congresso. (2009). *MPV 459/2009 Emendas apresentadas: Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida-PMCMV*. Disponível em https://bit.ly/3xOGRG2/

Brasil. (16 de junho de 2005). *Lei n° 11.124*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), cria o Fundo de Habitação de Interesse Social (FNHIS) e institui o conselho gestor do FNHIS.

Delgado, L. A. N. (2006). *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ferrarini, P. P. F. L. & Magalhães, L. D. R. (2014). Memória social, educação e socialização de gênero: marcos a partir de um grupo de mulheres rurais. *Revista HISTEDBR*, 51-74. Disponível em https://bit.ly/3zaJO41/

Ferreira, G. G., Calmon, P., Fernandes, A. S. A. & Araújo, S. M. V. G. (2019). Política habitacional no Brasil: uma análise das coalizões de defesa do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social versus o Programa Minha Casa, Minha Vida. *Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 11, Disponível em https://bit.ly/3z83ENi/

Fundação João Pinheiro. (2019). *Déficit habitacional no Brasil 2013-2014*. Belo Horizonte.

Garcia, V. A. (2009). *A educação não-formal como acontecimento* (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP. Disponível em https://bit.ly/3Bgfp6c/

Gomes, P. de T. (2008). Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*, *10*(18), 43-63. Disponível em https://bit.ly/3evQ1zC/

Groppo, L. A., Coutinho, S. C., Lucci, D. & Marinho, E. (2013). *Sociologia da Educação Sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal*. Holambra: Setembro.

Lang, A. B. (2000). Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. *Cadernos CERU*, (11). Disponível em https://bit.ly/3z9SGXt/

Lang, A. B., Campos, M. C. & Demartini, Z. de B. (2010). *História oral, Sociologia e Pesquisa: a abordagem do CERU*. São Paulo: Humanitas/CERU.

Maricato, E. (2014). *O impasse da política urbana no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Rolnik, R. (1994). *O que é a cidade*. São Paulo: Brasiliense.

Rosendahl, Z. (2008). O Sagrado e o Urbano: gênese e função das cidades. In: *Espaço e Cultura* (pp. 67-79). Disponível em https://bit.ly/3hPbCFo/

Thompson, P. (1995). *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra.

Eje 2: Ciudadanías infanto-juveniles

Habilidades sociales en el contexto escolar en tiempos de pandemia y calidad de vida en adolescentes

Laura Elizabeth Montenegro Guevara
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

A finales de 2019 y el primer trimestre de 2020, el mundo se estremeció con el aparecimiento y posterior brote del nuevo síndrome respiratorio agudo por coronavirus 2 (SARS-CoV-2), conocido como COVID-19, el mismo que en una primera etapa que duró aproximadamente más de tres meses, provocó el confinamiento de la mayoría de la población de países alrededor del planeta, posteriormente y aunque el peligro se ha mantenido latente, los países transitaron del aislamiento al distanciamiento social, esta situación se ha prolongado a lo largo de los meses de 2020, con rebrotes y el consiguiente incremento de contagios y muertes. Esta situación no solo ha puesto en riesgo la salud física de todas personas, sino que ha afectado su salud mental, su bienestar psicológico y por ende la percepción respecto a su calidad de vida.

La pandemia ha provocado una serie de investigaciones vinculadas principalmente con el ámbito de la salud física de la población mundial y se han encaminado a conocer más sobre el comportamiento del virus, las aproximaciones que se ha realizado en el ámbito de la salud psicológica y mental han sido generalizados a la población, son escasos los estudios referentes a los adolescentes y el impacto que el aislamiento ha provocado en su calidad de vida. Sin embargo, es posible prever que el comportamiento e impacto en la salud mental de los adolescentes no se alejaría de la tendencia de la población, incluso podría verse más afectado por las condiciones propias de su edad.

Brooks *et al*. (2000) presentaron un estudio referente al impacto psicológico de las personas durante diversas contingencias sanitarias, ellos

encontraron que el aislamiento, los cambios en la rutina diaria y la disminución del contacto social derivaban en aburrimiento, frustración y retraimiento provocando elevados niveles de angustia. En su mayoría se encontraron efectos psicológicos negativos, tales como síntomas de estrés postraumático, depresión, ansiedad, confusión y enojo. El estudio realizado por académicos chinos y publicado en marzo de este año (Wang *et al*., 2020), destacó el impacto en la salud mental de la población en la fase inicial del COVID-19, con resultados negativos de moderado a severo. Además, se reportaron cuadros depresivos, de ansiedad y niveles moderados y severos de estrés, sin embargo, el estudio se realizó con una población entre los 21 y 30 años. Resultados similares se encontraron en el mismo país por Li *et al*. (2020), quienes identificaron un incremento en las emociones negativas (depresión, enojo y ansiedad) y una mayor sensibilidad a los riesgos sociales, el estudio también permitió identificar que después de la declaración oficial como pandemia en China del COVID-19, la población china mostraba una disminución de las emociones positivas y su satisfacción con la vida, en este estudio la media de edad fue de 30 años. La investigación permitió identificar que las personas buscaban mantener su salud y proteger a su familia y disminuyó notablemente el interés por las actividades de ocio y amigos. Los reportes de Li y su equipo se sustentan en la teoría del sistema inmunológico conductual.

El sistema inmunológico conductual es definido como un mecanismo que se activa en los seres humanos frente a una situación de amenaza extrema como el COVID-19, este mecanismo en ocasiones funciona con una lógica en que la prevención prevalece sobre la razón o cognición, originando respuestas distorsionadas al entorno social. Schaller (2011), señala que los mecanismos de detección y respuesta que caracterizan al sistema inmunológico conductual si bien pueden ser beneficiosos para la adaptación en situaciones extremas es posible que lleguen a inhibir la satisfacción de otros objetivos relevantes para la aptitud física como por ejemplo al evitar el contacto interpersonal, limitando las oportunidades de intercambio social. En resumen, este mecanismo puede tener importantes consecuencias para una amplia variedad de actitudes sociales percepciones y actividades sociales. Generando que las personas se comporten de forma más reticente y conservadora cuando se sienten amenazadas, el COVID-19 no solo propició conductas de aislamiento y prevención, sino también comportamientos discriminatorios, agresivos y violentos hacia grupos minoritarios (asiáticos, mujeres, niños, adolescentes, personas de la tercera edad e incluso aquellos que estaban contagiado de la enfermedad), esta situación ha sido reportada por las Naciones Unidas y los diversos organismos de defensa de los derechos humanos a lo largo de este año.

Los diversos servicios de salud mental y psicológica fueron el segundo frente de acción ante a los problemas que empezaba a ocasionar el confinamiento en la salud mental de las personas. Niños, niñas y adoles-

centes tuvieron que enfrentarse de un día a otro a una nueva modalidad de aprendizaje, dejaron de asistir a sus instituciones educativas para pasar a la educación virtual, los estudiantes de instituciones particulares y privadas pudieron realizar esa transición apoyados por los recursos que tanto sus instituciones como sus hogares les proporcionaban, en tanto que la gran mayoría de estudiantes de instituciones fiscales, municipales y fiscomisionales vieron limitado este acceso; por lo que el Ministerio de Educación desarrolló el Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa (2020), el objetivo de este plan de contingencia es respaldar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes que no cuentan con acceso permanente a internet, está formado por una serie de guías de trabajo que deben ser resueltas en casa con el acompañamiento de los padres y posteriormente serán recolectadas en el portafolio de los estudiantes para presentarlas la final del ciclo escolar y obtener la calificación pertinente. Además, el Ministerio de Educación generó las Brigadas de Contención Emocional (BCE), formadas por profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y cuyo propósito es generar alertas de apoyo psicosocial y acompañamiento emocional a la población del sistema educativo, a través de una modalidad de intervención en crisis, más no como un proceso terapéutico; la modalidad de contacto para acceder a las mismas es a través de las redes sociales especialmente Facebook.

Los meses han transcurrido y en todo el país se ha iniciado un nuevo ciclo escolar en esta modalidad de estudios, los docentes siguen trabajando por mantener el nivel educativo de los estudiantes y asegurar que los contenidos escolares se sigan manteniendo, sin embargo, los estudiantes de todos los niveles han visto restringidas sus actividades de interacción social con sus pares. En este sentido, los adolescentes han tratado de equilibrar de alguna manera esta limitación a través de las redes sociales, la comunicación e interacción entre ellos se ha tornado en la mayoría casi 100% digital a través de un sinnúmero de plataformas que han servido para el efecto. Ya en la última década, el mundo se ha visto frente a la generación de adolescentes de la era digital, el impacto de las tecnologías en la subjetividad de los adolescentes genera nuevas formas de concebir la vida, la globalización cultural conduce a nuevas formas de exclusión social, los adolescentes transitan hacia sociedades de la red y el riesgo, por lo tanto es posible afirmar que se asiste a una "metamorfosis del ciclo vital" (Feixa, 2006). Estos aspectos de transición de esta generación del siglo XXI, han conducido a plantearse algunos cuestionamientos vinculados directamente con la percepción en torno a su calidad de vida, especialmente ahora que se enfrentan a una nueva realidad mediada por la pandemia que ha cambiado sus hábitos y ha modificado más aún sus interacciones: ¿En qué medida el adolescente que transita por esa globalización cultural, enfrentando nuevos retos, nuevas formas de agresividad, de interacciones sociales virtuales, ha desarrollado habilidades sociales que repercutirán directamente con sus acciones no solo durante este

período sino a lo largo de su vida? ¿En qué medida el contexto escolar favorece o dificulta el desarrollo de habilidades sociales, que permitan al adolescente establecer una sensación de bienestar físico y psicológico que incida directamente en la percepción de su calidad de vida? Estas cuestiones son justamente las que han motivado el presente trabajo de investigación.

El objetivo de este trabajo es analizar a través de una revisión bibliográfica las relación que existe entre el desarrollo de las habilidades sociales generadas por la aceptación de los pares en el contexto escolar y la calidad de vida de los adolescentes, considerando que es justamente en la etapa de la adolescencia cuando estos deberán haber desarrollado las habilidades sociales necesarias transitar hacia la vida adulta; situación que en la actualidad se ve interferida por la pandemia mundial producto del COVID-19 y el cambio en la modalidad educativa de los estudiantes.

Metodología

Para este propósito se ha utilizado una metodología inductiva-deductiva, la que ha partido del análisis exhaustivo de los constructos vinculados a calidad de vida, habilidades sociales en la adolescencia, relaciones con los pares en el contexto escolar, y los estudios respecto al impacto psicológico de la pandemia y el confinamiento en la vida de las personas y a partir de estos se ha procurado vincular aquellos más relevantes que permitan explicar el comportamiento del adolescente en este ámbito. Este trabajo entrelaza explícitamente la preocupación en torno al desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes en el ámbito escolar en el contexto de la educación virtual provocada por la pandemia COVID-19 como claves fundamentales en el desarrollo de la calidad de vida de los adolescentes.

Marco teórico

Habilidades sociales en la adolescencia

Los comportamientos sociales adecuados o inadecuados que las personas realizan a lo largo de su vida, configuran patrones de conducta que serán recurrentes al momento en que las personas se relacionan con su entorno (Ballester y Gil Llario, 2002). La pertinencia o no de estos comportamientos, según el contexto, se denominan habilidades sociales. Caballo (2002) define las habilidades de interacción social como el conjunto de conductas que posibilitan al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, lo que le permite la expresión de sentimientos, deseos, actitudes, derechos u opiniones de un modo apropiado a la situación. Estas

habilidades sociales permiten a las personas acceder a las posibilidades que ofrecen los otros para cubrir ciertas necesidades, las mismas que cambiarán dependiendo del período evolutivo en el que se encuentren. Así, las habilidades sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y de los aprendizajes que pueden realizar los adolescentes tanto en la escuela como fuera de ella y que actuarán como reforzadores de las conductas manifestadas por las personas.

En este sentido, las diferentes definiciones que se han presentado se centran en las características de los comportamientos socialmente aceptables y su manifestación en los diversos contextos donde estas deben ejecutarse. Dichas habilidades sociales deben cumplir con ciertas características (Fernández Ballesteros, 1994):

- Son heterogéneas, dependen de dos factores el desarrollo evolutivo y el contexto en el cual se manifiesten.
- El comportamiento social tiene un carácter interactivo, por lo que se manifiestan en el contacto con "el otro".
- Es específica en función del contexto cultural en el que se manifiesta y desarrolla.
- Las conductas manifiestas son aprendidas y reforzadas en función del contexto en el cual se desarrollan.

Al afirmar que las habilidades sociales son aprendidas y reforzadas por el medio en el cual la persona se desarrolla, se destaca la importancia de generar habilidades que permitan al adolescente sentirse seguro en su contexto, generando sentimientos de competencia social y de integración, lo que proporcionará un sentido de auto eficiencia y una adecuada adaptación social. La competencia social proporciona sentimientos de autosatisfacción que constituyen un elemento fundamental de la autoestima (Monjas Casares, 2000). En tal sentido, el desarrollo de las habilidades sociales permite pronosticar mejor la calidad de vida, sobre todo en la etapa de la adolescencia, en tanto en cuanto que si el adolescente es capaz de desarrollar un sentido de autonomía, competencia y una elevada autoestima, generará un buen ajuste psicológico, lo que favorecerá su adaptación social y será un factor de protección frente a determinadas conductas de riesgo que se le pueden presentar en su desarrollo, originando de esta manera sentimientos altos en cuanto a su percepción de satisfacción personal y calidad de vida.

Hasta el momento se ha destacado la importancia del contexto y la cultura en la expresión de dichas habilidades, pero existen otras variables que van a condicionar de una manera notable el desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes, según Monjas Casares (2000) estas son:

- *Contexto familiar*: la familia es la portadora de los valores del grupo. La temprana relación madre-hijo es esencial en la organización psí-

quica del niño y, por ende, en el desarrollo de las habilidades sociales satisfactorias. De tal manera que, si los adolescentes sienten mayor proximidad afectiva por parte de sus padres y por ende un mayor apoyo afectivo, sus sentimientos de satisfacción y bienestar serán más positivos y se adaptarán más eficientemente al medio.

- *Grupo de pares*: tienen un rol determinante tanto en el desarrollo de habilidades sociales cuanto en manifestaciones de conductas de ajuste durante el período de la adolescencia. Estas conductas de ajuste se manifestarán tanto en lo comportamental, en lo psicológico y en lo académico; la aceptación que reciba del grupo generará en el adolescente conductas de ajuste comportamental.

Finalmente, existe una fuerte relación entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta. Se identifican dos predictores que permitirían pronosticar el desajuste o inadaptación adulta a partir de la conducta en la infanto-juvenil, estos son: pobres relaciones con los iguales y la conducta antisocial (Jiménez Hernández, 1995). En este sentido el contexto escolar es el marco propicio para el aprendizaje, desarrollo y puesta en práctica de dichas habilidades, ya que se constituye en el espacio en el cual el adolescente realiza un ejercicio de interacción social más prolongado en un contexto de relaciones sociales organizadas y de interacciones sociales significativas, tanto con sus pares como con sus maestros, lejos de la influencia familiar, por lo que deberá demostrar su competencia y autonomía para ello, más aún en este tiempo donde la educación también se ha visto enfrentada a nuevos retos, con el paso de la educación presencial a la virtual.

Nos enfrentamos entonces a un contexto diferente para el ejercicio y entrenamiento de las habilidades sociales la virtualidad y el uso de las redes sociales se han convertido en este último año casi exclusivamente en el único medio de interacción entre los adolescentes, su comunicación ha cambiado, los chats, video llamadas, mensajes de voz, videojuegos en línea, reuniones virtuales son ahora la vía a través de la cuál adolescentes buscan mantener a flote sus relaciones, establecer vínculos afectivos, divertirse y sentirse parte de un grupo.

Contexto escolar y adolescencia

El clima escolar y del aula constituyen factores fundamentales en la percepción de bienestar y calidad de vida para el adolescente, un clima escolar positivo permite al estudiante sentirse cómodo, aceptado y valorado en un espacio donde prima la confianza, el apoyo y el respeto mutuo tanto entre maestros y alumnos como entre pares. La satisfacción con la escuela se refiere a una evaluación cognitiva de la calidad de la vida escolar que realizan los propios niños y adolescentes que se puede evaluar a partir de

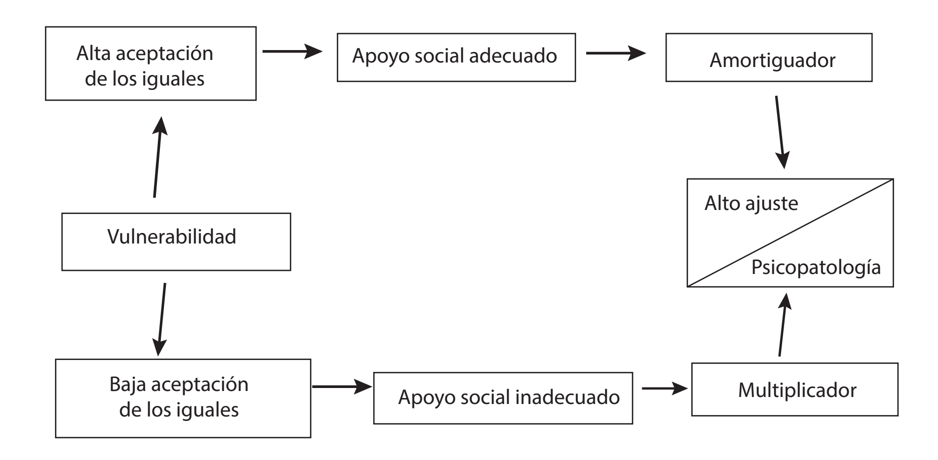
indicadores relacionados con la adaptación escolar positiva, como la afiliación de la escuela, la participación escolar y la motivación académica (Luna, 2012, p. 54). La satisfacción con la escuela hace referencia a una globalidad, para los niños y adolescentes se podría hablar de "dos mundos" escolares, el primero que hace referencia directa con los aprendizajes, los maestros, la preparación para el futuro y las calificaciones y otro relacionado con los compañeros, con todo lo que implica ser estudiante y disfrutar este período.

Los niños y adolescentes permanecen gran parte de su tiempo en la escuela, las interacciones generadas con su grupo de pares son determinantes no solo en el desarrollo de habilidades sociales en este período, sino también son definitorias en el ajuste social que manifiesten a lo largo de su vida. Así, la escuela va adquiriendo cada vez más protagonismo y responsabilidad en la generación de un clima escolar positivo, que permita a los alumnos aprender a afrontar problemas personales y sociales (Gonzáles *et al.*, 2002).

Luna (2012) menciona que el contexto de las relaciones sociales con iguales y la amistad son considerados aspectos vitales para un desarrollo normal y saludable del alumno, el grupo de pares brinda a los adolescentes inestimables oportunidades para asimilar valores sociales. La interacción con compañeros es esencial en la adquisición del rol de género, del altruismo y de respuestas afectivas a los estados de ánimo de los compañeros (Zubieta *et al.*, 2012). En este sentido, la relación con los pares permitirá al adolescente, mejorar el conocimiento de sí mismo y aprender a conocer a los demás, lo que propiciará el desarrollo de conductas de reciprocidad hacia sus compañeros. Adicionalmente, se presentarán situaciones de conflicto, en las cuáles el adolescente deberá poner en juego estrategias sociales de negociación y acuerdos para superarlos con éxito. Las amistades en este período pueden constituirse para el adolescente en factores de protección frente a la aparición de conductas de orden desadaptativo (Jiménez, 1995), pues el adolescente aprenderá a desarrollar el autocontrol de su propia conducta en función de la retroalimentación, el rechazo o aprobación que recibe de los otros, pero las amistades también podrían ser factores de riesgo o desencadenantes en el aparecimiento de estas conductas.

Al respecto, varios autores han propuestos diversos modelos en torno a la influencia que la interacción grupal tiene en el ajuste de los adolescentes. En el presente trabajo se expone el "modelo interactivo" propuesto por Cohen (1985), quien sugiere que el apoyo social derivado de una relación recíprocamente estrecha y confidencial, puede moderar o proporcionar protección frente a los efectos negativos del estrés vital. Este modelo sería la clave para acompañar a los adolescentes en este ambiente de educación virtual, considerando la necesidad de aceptación entre sus pares como el medio para recibir un apoyo social adecuado y evitar desajustes en su desarrollo psicológico y emocional. El siguiente gráfico, explica el modelo de interacción y las variables que confluyen en el mismo para un adecuado ajuste psicológico del adolescente:

Figura 1
Modelo interactivo de interacción grupal y ajuste adolescente



Fuente: Jiménez Hernández, 1995

En el contexto de la pandemia, más de 130 millones de estudiantes a nivel mundial pasaron de la educación presencial a la virtual, en nuestro país desde el 12 marzo de 2020, se decretó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles de educación inicial, básica, media y superior, originando que los estudiantes de la región sierra y Amazonía completen el segundo quimestre de clases bajo esta modalidad, terminen de la misma manera el año lectivo, bajo las medidas de cuarentena implementadas por el Gobierno para prevenir la propagación del COVID-19 en el país, en el régimen costa las clases se iniciaron en el mes de mayo, bajo la misma modalidad virtual y en el régimen sierra el nuevo ciclo escolar se inició en el mes de septiembre. Sin embargo, la situación ha sido diferente para la educación pública y la privada, las instituciones particulares han implementado una serie de plataformas y recursos tecnológicos para acompañar a los estudiantes en su proceso educativo, en tanto que la educación fiscal —limitada por el acceso a internet de la población en general— se ha visto abocada a la necesidad de implementar el sistema de teleeducación a través de la televisión y la radio, con el Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa (2020). Adicionalmente, el Ministerio de Educación generó las BCE con la finalidad de generar alertas de apoyo psicosocial y acompañamiento emocional a la población del sistema educativo, a través de una modalidad de intervención en crisis, mas no como un proceso terapéutico y la modalidad de contacto.

Para acceder a este servicio se necesitan las redes sociales, especialmente Facebook, con este recurso los DECE del país han logrado realizar un mayor acercamiento a la población estudiantil y proporcionar la

contención psicológica necesaria, sobre todo durante los primeros meses de la pandemia, cuando el número de fallecidos y contagiados desbordó el sistema público de salud. En estos meses, a pesar de que la crisis de salud no ha terminado, parecería que las personas están manejando de una mejor manera la nueva realidad, pues la población en general está aprendiendo a adaptarse a esta nueva realidad, lo que posiblemente deriva en una menor demanda para la intervención en crisis. Sin embargo, esta aparente "adaptación" a la situación, abre un nuevo campo de atención que tiene relación directamente con la manera en que los adolescentes están enfrentando esta adaptación y los ajustes que deben realizar para mantener la adaptación social, fortalecer vínculos con sus pares y enfrentar de esta manera estos meses de aislamiento social.

En un interesante conversatorio realizado por el profesor González Prieto, con 45 adolescentes de 13 años, de una institución educativa de España, se habló sobre la educación *on-line* vista por ellos. Los adolescentes destacaron los siguiente: la necesidad de que el contexto educativo (entiéndase por este: maestros y la institución) consideren y valoren las situaciones personales y familiares de sus estudiantes, quienes a partir del confinamiento valoraron el acompañamiento físico y emocional no solo de parte de sus familias sino de su institución educativa, sus maestros y compañeros. Los adolescentes consideraban que este es un momento oportuno para aprender a reaccionar, a adaptarse y buscar recursos para enfrentar lo que pueda venir. Y en ese sentido el contexto escolar es fundamental para ayudar a desarrollar en los estudiantes estas herramientas.

Si se espera que los adolescentes desarrollen sus habilidades sociales en tiempos de pandemia, es necesario que el sistema educativo piense no solo en completar contenidos académicos, sino en propiciar espacios de interacción guiados con los adolescentes, puesto que espacios de interacción sin control ellos los tienen a través de las diversas redes sociales. La propuesta de generar espacios guiados de interacción acompañados por la presencia de un docente o el tutor, empieza a través de programas para el desarrollo de habilidades sociales, que fomenten comportamientos y actitudes de empatía entre compañeros, manejen situaciones de posibles agresiones que se puedan presentar en el contexto de la educación virtual, atiendan las situaciones de vulnerabilidad emocional y psicológica que los adolescentes puedan estar presentando en este contexto (depresión, ansiedad, violencia, etc.) y les provean de herramientas para trabajar la resiliencia frente a estas condiciones. Así, esta puede ser la vía a través de la cual, los adolescentes salgan fortalecidos de esta situación y puedan generar recursos para enfrentar los posteriores retos a los cuales la vida les desafíe.

Calidad de vida en la adolescencia

En 1996, Casas, define a la calidad de vida como las percepciones, aspiraciones y representaciones sociales que los miembros de un grupo social experimentan en relación con su entorno y la dinámica social en la que se encuentran inmersos, esto incluye los servicios y las intervenciones sociales a los que tienen acceso y que emanan de las políticas sociales. En este sentido, es posible entender al constructo de calidad de vida como una función del entorno material y psicosocial, para lo cual es necesario comprender por un lado las condiciones materiales de vida en las cuáles se desenvuelve el sujeto y por otro la manera en que las percepciones, evaluaciones y aspiraciones que este tiene acompañan su "bien-estar" personal y social. Este bien-estar no se reduce a una felicidad pasiva sino que le provee al sujeto de un compromiso activo con su vida y con la de los demás, la que le permitirá a la persona crecer en autonomía y adquirir una sensación de que la vida tiene un sentido. Este compromiso activo posibilita al sujeto adquirir un sentimiento de pertenencia y compromiso con la sociedad, generando una actitud positiva hacia los demás que le conducirá a propender el desarrollo de su comunidad.

Quiceno y Vinnacia (2014) definen la calidad de vida infanto-juvenil como la percepción del bienestar físico, psicológico y social del niño y adolescente dentro de un contexto cultural específico, de acuerdo con su desarrollo evolutivo y sus diferencias individuales. La adolescencia se considera una etapa evolutiva de crisis en la cual suelen incrementarse los comportamientos de riesgo, pero también, simultáneamente, es un momento en el que se desarrollan nuevas capacidades cognitivas, nuevas habilidades sociales y acontecen nuevas experiencias emocionales y afectivas (Contini, 2015), que determinarán la manera en que el adolescente transite hacia la edad adulta. La percepción de calidad de vida en los adolescentes está vinculada con sus fortalezas personales las que generan emociones positivas que se asocian con la protección psicosocial, el optimismo y un estilo de afrontamiento más adaptativo (Quiceno y Vinnacia, 2014), las que favorecen la madurez psicológica, aumentan la felicidad, la supervivencia, la autoestima, los sentimientos de gratitud y la auto trascendencia. En este sentido, las emociones positivas se relacionan con la resiliencia y el optimismo. Quiceno y Vinnacia (2014) consideran que los adolescentes que logran desarrollar habilidades resilientes tienen menos probabilidades de deprimirse y mantienen un mayor bienestar emocional, orientación hacia el éxito, sentido de autoeficacia favoreciendo de esta manera su calidad de vida.

En resumen, las emociones positivas proveen a los adolescentes una gama de factores considerados de protección psicosocial que desarrollan fortalezas frente a situaciones a las cuales usualmente deberán enfrentarse en su vida cotidiana, generando mejores conexiones sociales, un mayor

apoyo social percibido, estilos de afrontamiento y ajuste más adaptativos, aumentando de esta manera la percepción general hacia su bienestar psicológico y por tanto hacia su calidad de vida.

El desarrollo cognitivo, social y afectivo logrado en la etapa previa de la niñez, las condiciones materiales para la supervivencia, el apoyo familiar y social proveniente de la escuela y otras instituciones de la comunidad, desempeñan un rol principal en la calidad de vida y el bienestar que puede alcanzar el adolescente (Castellá *et al*., 2012). Sin embargo, alcanzar un nivel de bienestar subjetivo que le proporcione al adolescente una sensación de satisfacción con su calidad de vida, no es tarea fácil, pues las mismas variables anteriormente mencionadas, pueden constituirse en factores limitantes y hasta de riesgo para un ajuste psicológico adecuado.

González Prieto (2020) presentó un estudio realizado en España con 425 niños y adolescentes con una media de 12 años, a quienes se les aplicó un cuestionario en línea de 25 preguntas, sobre diferentes aspectos vinculados al tema del confinamiento. Entre los datos recogidos llama la atención la falta de contacto con sus abuelos y personas mayores y la atenuación del aislamiento gracias a la presencia de hermanos. Los sentimientos vinculados con al confinamiento hacían referencia fundamentalmente al aburrimiento y preocupación respecto a la salud de allegados cercanos como abuelos y a la posible pérdida del empleo de sus padres. Un mayor número de chicas con edades que bordeaban los 14 años en relación con el bienestar percibido expresaron menor satisfacción con su vida durante el confinamiento, en la misma línea este grupo valoraba peor su estado de salud y mostraron síntomas de mala salud vinculado con el confinamiento, experimentando miedo, temor y preocupación. Adicionalmente percibían que su contexto familiar se había deteriorado puesto que sus padres no les dedicaban el suficiente tiempo y se incrementaron las discusiones. También este grupo sentía preocupación por la economía familiar y finalmente se sentían desbordados por las tareas escolares.

Platero y López (2020) presentaron un estudio realizado en España con un grupo de adolescentes LGTBQA, vinculados con la identidad frente a la pandemia por COVID-19, los autores encontraron seis factores psicosociales específicos para este grupo poblacional sin embargo, son importantes para considerar en función de la situación que actualmente atraviesan los adolescentes en la mayor parte de países del mundo:

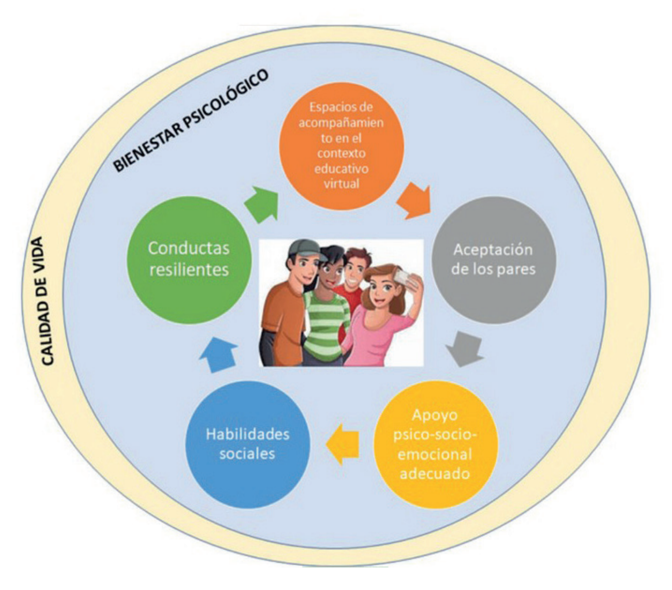
- Reducción en las interacciones sociales positivas.
- Incremento de interacciones sociales negativas con respecto a su identidad, debido a limitaciones del contexto familiar.
- Aparición de una sensación subjetiva de soledad vinculada a la necesidad de pertenencia social propia de la adolescencia.

- Desplazamiento de la búsqueda de aceptación e interacción a contextos online, los que les puede colocar en situaciones de riesgo.
- Falta de atención específica respecto a la sexualidad en sus centros escolares.
- El estrés por la incertidumbre económica y social que viven sus familias.

De la Rosa *et al*. (2020) proponen al respecto desarrollar programas *on-line* de intervención en psicología que favorezcan la disminución del impacto psicológico en las diferentes fases de la pandemia procurando el bienestar de este grupo poblacional más vulnerable como son los niños y adolescentes.

Estos estudios realizados permiten identificar con claridad el impacto en la salud emocional, el bienestar psicológico y por tanto en la disminución en su percepción respecto a su calidad de vida, la sensación de aislamiento, el deterioro en las relaciones con sus padres, la búsqueda de aceptación e interacción en contextos virtuales son un llamado para generar programas de protección frente a las nuevas situaciones de riesgo a las cuales se ven expuestos hoy los adolescentes, estos programas de protección deberían partir desde la creación de espacios a través de los cuales los adolescentes puedan expresar sus emociones, sus temores y angustias, se sientan valorados y aceptados por sus pares y posteriormente se desarrollen actividades a través de las cuáles ellos puedan poner en juego sus habilidades sociales para fortalecer los rasgos de personalidad.

Figura 2
Modelo de acompañamiento en el contexto educativo virtual para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes



Fuente: la autora

Se propone el modelo de acompañamiento en el contexto educativo virtual para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes, este modelo debería estar a cargo del psicólogo de la institución o del tutor del curso, profesionales que conocen más de cerca a sus estudiantes. Se propone realizar espacios virtuales de encuentro con sus compañeros de clase, los cuáles se centrarán en dos pilares: la aceptación por parte de los pares y el apoyo psico-socio-emocional; a través de ellos se buscará mantener y desarrollar las habilidades sociales necesarias para fortalecer conductas resilientes en los adolescentes, incrementando de esta manera el bienestar psicológico y proporcionando una percepción de una mejor calidad de vida en el contexto actual en el que se están desenvolviendo.

Conclusiones

La calidad de vida infanto-juvenil incluye la percepción del bienestar físico, psicológico y social con relación al contexto cultural en el cual el adolescente se desarrolla (Tonon, 2007). Esta percepción debe considerar su desarrollo evolutivo y las diferencias individuales de cada uno de los sujetos, pues serán justamente estos dos factores los que determinaran el grado de percepción que el adolescente tenga frente a su calidad de vida. Sin embargo, tanto el bienestar psicológico como la percepción de la calidad de vida se ha visto afectada en estos últimos meses por el impacto que la pandemia provocada por el COVID-19 ha tenido en la vida de los adolescentes, llevándolos a un confinamiento que ha provocado un cambio radical en sus hábitos cotidianos, posiblemente el mayor de ellos ha sido el pasar de la educación presencial a la virtual con el consecuente aislamiento social y la restricción en sus interacciones sociales.

La adolescencia es un período crucial en el desarrollo de habilidades sociales y de ajuste personal, las mismas que tendrán repercusión directa en la percepción de la calidad de vida que manifiesten. Este período evolutivo, se caracteriza por cambios que contribuyen a asumir una posición frente a dicha percepción; pues a nivel cognitivo el adolescente eleva su capacidad para evaluar de una manera crítica su satisfacción con aspectos vitales; a nivel afectivo la necesidad de afirmación, búsqueda de identidad, la integración y aceptación del grupo de iguales, le proporciona una posición frente a la satisfacción general de su vida.

El contexto de las relaciones sociales con iguales y la amistad son considerados aspectos vitales para un desarrollo normal y saludable en el adolescente, pues le permiten manifestar valores, actitudes y habilidades sociales que le ayudan a lograr empatía, a enfrentar, manejar y resolver conflictos. La pandemia ha trastocado estas habilidades originando en los adolescentes una tendencia a percibir sentimientos negativos, limitar la calidad

de sus interacciones e incrementar problemas vinculados con la salud y bienestar psicológico.

Las instituciones educativas constituyen no solo espacios de aprendizaje y estudio, pues en la asistencia diaria, el adolescente establece relaciones afectivas y desarrolla redes de apoyo que se constituyen en el "amortiguador" para enfrentar las dificultades que se le pueden presentar. Es en el contexto educativo donde el estudiante busca su "lugar en el mundo" (Tonon, 2005), lo que le abre un camino de mejoramiento en su calidad de vida. Para un adolescente las experiencias escolares pueden ser cruciales en su satisfacción con la vida o constituirse en fuente de estrés e insatisfacción; por tanto, ofrecer seguridad, crear espacios de desarrollo y aprendizaje, potenciar relaciones personales caracterizadas por la ayuda, la equidad en la aplicación de normas, aprender a comunicar, expresar y controlar las emociones son algunos de los puntos que podrían incidir positivamente no solo en el desarrollo de habilidades sociales, sino también en la adaptación y ajuste emocional de los adolescentes, lo que tendrá una repercusión directa en la percepción de su propia calidad de vida.

A pesar de que en la actualidad la modalidad de educación haya cambiado, los adolescentes aún se encuentran vinculados con sus instituciones educativas de manera virtual. Intervenir en el ámbito escolar permitirá a los adolescentes encontrar fuentes de aprendizaje, imitación y apoyo emocional (Contini, 2015). Este aprendizaje es más eficaz cuando se realiza en grupo, pues en este contexto es factible el modelado de las habilidades sociales; en ese sentido el desarrollo de programas de intervención *on-line*, mientras dure la pandemia y posteriormente el mantenimiento de estos para afrontar el impacto emocional pos-pandemia, a que se centren en las fortalezas personales de los adolescentes mejorarán su calidad de vida. Finalmente, estos programas de intervención tendrán una influencia directa en el rendimiento académico, lo que incidirá en las calificaciones y en las habilidades cognitivas elevando el bienestar, autoestima y la inclusión en grupo, esa es la propuesta.

Referencias

Almonte, C. y Montt, M. (2012). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago: Mediterráneo.

Ballester, R. y Gil Llario, R. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid.

Barofsky, I. (2012). *Quality Its definition and measurement as applied to the medically III*. New York: Springer Scienci; Business Media.

Bunatuil, D. (2001). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate 3. Psicología, Cultura y Sociedad*, 43-58.

Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales.* Madrid: Siglo XXI.

Casas, F. (1996). *Bienestar social: una introducción psicológica.* Barcelona: PPU.

Casas, F., Buxarrais, M., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, *22*(1), 3-23.

Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs da Cruz, Daniel, Bedín, L., Valdenegro, V. y Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, *21*(2), 70-80.

Castellá, J., Saforcada, E., Tonon, G., Rodríguez de la Vega, L., Mozabancyk, S., y Bedín, L. (2012). Subjective well-being of the Adolescents: a comparative study between Argentina and Brazil. *Pychosocial Intervention*, (3), 273-280.

Castro Solano A. y Tonon, G. (2013). Naciones felices: más allá del dinero. *ECOS Estudios Contemporáneos de Subjetividades*, *3*(2), 219-228.

Castro Solano, A. y Casullo, M. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, *18*, 35-68.

Contini, N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia: una aproximación conceptual. *Psicodebate*. Universidad de Palermo. (En prensa).

De la Rosa, A., Moreyra, L. y De la Rosa, N. (2020), Intervenciones eficaces vía Internet para la salud emocional en adolescentes: una propuesta ante la pandemia por COVID-19. *Hamutay*, *7*(2), 18-33. http://dx.doi.org/10.21503/

Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 105-114.

Feixa, C. (2006). Generación XX: teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(2), 57-67.

Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud.* Madrid: Pirámide.

González Prieto, E. (2020), *La educación on-line, vista por adolescentes en tiempos de COVID.* Recuperado de https://bit.ly/3ilWZIG/

González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Berebéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Picothema*, *14*(2), 363-368.

Jiménez Hernández, M. (1995). Pobres relaciones sociales en la infancia y psicopatología. En M. Jiménez Hernández (ed.), *Psicopatología infantil.* Málaga: Aljibe.

Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. y Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active Weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 2032. https://doi.org/10.3390/ijerph17062032/

Luna, F. (2012). *Bienestar Subjetivo y Satisfacción Escolar en la Adolescencia.* Girona: Universidad de Girona, Tesis Doctoral.

Maggino, F. (2012). The Good Society: Defining and Measuring Wellbeing Between Complexity and Limit. *Journal de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo*. (1), 21-41.

Martínez Muñoz, M., Rodríguez Pascual, I. y Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia confinada ¿cómo viven la situación de con namiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación.

Monjas Casares, I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).* Madrid: CEPE.
Platero, L. y López, M. (2020), *Perder la propia identidad: la adolescencia LGTBQA+ frenet a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España*. https://doi.org/10.5209/soci.69358/
Quiceno, J. y Vinnacia, S. (2014). Calidad de vida en adolescentes: análisis desde las fortalezas personales y las emociones negativas. *Terapia Psicológica*, *3*, 185- 200.
Reina, M., Oliva, A. y Parra. A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, *2*(1), 55-69.
Tonon, G. y Castro Solano, A. (2011). Calidad de vida en Argentina: percepciones macro y micro sociales. *Estudios Políticios*, (27), 157-171. Universidad Nacional Autónoma de México.
Tonon, G. (2014). Escenarios cotidianos y calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en América Latina. En *Anales de la IX Conferencia Internacional de la Red Latinoamericana y el Caribe The Childwatch International Research Network 2013* (pp. 1-16). Buenos Aires: Colección UNI-COM; Universidad Nacional Lomas de Zamora.
Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integación social para los/as estudiantes. *Hologramática*, 89-99.
Tonon, G. (2007). La propuesta teórica de la calidad de vida como escenario facilitador de construcción de redes de investigación hologramática. *UNLZ*, *1*(7), 15-21.
Tonon, G. (2009). Los estudios sobre calidad de vida. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, *10*, 73-81.
Tonon, G. (2012). *Young people´s quality of life and construction of citizenship.* New York: Springer.
Urzúa, A. y Mercado, C. (2008). La evaluación de la calidad de vida de los y las adolescentes a través del Kiddo-Kindl. *Terapia Psicológica*, (1), 133-141.
Viñas, F., González, M., García, Y., Cerrato, S. y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y sus relación con el bienestar personl en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, *31*(1), 226-233.
Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(5), 1729. https://doi.org/10.3390/ijerph17051729/
Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, (1), 66-76.

Educación, emociones y políticas distributivas: tres ejes base para la construcción de sociedades basadas en la idea del "florecimiento humano"

Pablo Heredia
Universidad Politécnica Salesiana

Karla Moncayo
Universidad Politécnica Salesiana

Diego Patricio Vera
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

El presente trabajo comprende un conjunto de reflexiones sobre tres ejes que para diversos economistas, politólogos y filósofos deben ocupar un lugar central en la agenda de toda sociedad que busque el desarrollo de sus individuos, el crecimiento económico, la expansión de las libertades y la justicia social. Estos tres ejes son: las emociones, las políticas distributivas y la educación.

Siguiendo los postulados de autores como Amartya Sen, Joseph Stiglitz, Martha Nussbaum, Han Joon Chang y Thomas Piketty, el objetivo de este trabajo es mostrar que el bienestar social y el "florecimiento humano" dependerán en gran medida de las acciones políticas que tomé un Estado en materia de gasto fiscal, distribución de la riqueza y democratización de la educación. Sin embargo, la singularidad de este trabajo radica en reflexionar sobre los recursos humanos que dispone una sociedad para el cumplimiento exitoso de dichas acciones, dado que estas últimas no solo dependerán de la adecuada gestión e implementación de las políticas públicas que realicé un gobierno.

En este sentido, es necesario considerar el papel que algunas emociones como la compasión y la empatía cumplen en el cultivo de individuos que se preocupen por el otro, que reparen en temas como la justicia social, la igualdad y la dignidad humana y que afronten los problemas sociales como ciudadanos que comparten un destino en común. Bajo esta perspectiva, no es extraño suponer que las emociones representan cimientos férreos para sostener procesos de implementación de políticas distributivas con sentido y significado.

El trabajo se divide en cuatro partes. En la primera, se analizan los desafíos que pueden plantear las desigualdades económicas en la construcción de una sociedad que busque el bienestar. En la segunda, se discute la necesidad de un marco de políticas distributivas eficaces que contribuyan a palear las desigualdades sociales, nivelar los términos de competencia y cultivar las habilidades humanas. En la tercera, se reflexiona sobre los conceptos de justicia social y libertad según la óptica de autores clásicos en este ámbito: John Rawls y Amartya Sen. Finalmente, en la cuarta parte se reflexiona sobre el rol que las emociones cumplen en la generación de ciudadanos que reparen de forma compleja y rica en los problemas, así como en los sufrimientos de los demás. Entre los recursos metodológicos empleados para la realización de este trabajo se cuentan herramientas analíticas, hermenéuticas y bibliográficas.

Desigualdad social y educación en América Latina

Las desigualdades sociales desde la segunda mitad del siglo XX se han convertido en un asunto de serias preocupaciones, no solo de carácter político o económico, sino ético y moral. No obstante, con total independencia del punto de vista desde el que sea abordado este fenómeno, la sociedad a nivel mundial intuye que la agudización de las brechas sociales se está convirtiendo en un peligro,[1] que muy bien podría poner en dificultades nada menores a las bases de la democracia y a los proyectos comunes que reúnen a los distintos grupos humanos.

El economista inglés Anthony Atkinson (2016), uno de los grandes pensadores que comprendió el impacto social, político y económico que acompaña al incremento de las desigualdades sociales, no duda en señalar que en la actualidad se "escribe mucho acerca del 1 y el 99%, y la gente está más advertida que nunca antes de la magnitud de la desigualdad" (p. 13). Y en realidad, la inequitativa distribución de los recursos, la acumulación de

1 Para tener una idea del peligro que representan las desigualdades sociales, en una encuesta realizada por Pew Researchs Center's Global Attitudes Project (2014), se encontró que una buena parte de la sociedad europea y estadounidense consideran que, entre los peligros más importantes del mundo, la desigualdad es con mucho uno de los preocupantes.

la riqueza en pequeños grupos y la superación del rendimiento del capital sobre el rendimiento productivo, terminan generando en la población mundial una sensación de impotencia e incertidumbre y, sobre todo, un especial sentimiento de injusticia.

Sobran los casos para describir esta amalgama de sentimientos y emociones heterogéneas. Otro de los grandes pensadores económicos que ha tratado el asunto de las desigualdades sociales con un ánimo de justicia sin igual es el Premio Nobel en Economía, Joseph Stiglitz (2012), autor a quien se le debe la expresión "del 1% por el 1% para el 1%", acuñada en una época de incertidumbres económicas, tal como lo fue la crisis financiera de 2008, una crisis que saco a luz las conclusiones que puede provocar la desregularización y la falta de ética de los sectores financieros. La expresión del economista fue tomada en préstamo por un grupo de jóvenes estadounidenses conocido como Occupy Wall Street, para hacer de ella el "bastión" de sus denuncias, entre las cuales no faltaron denuncias relativas a las disminución de oportunidades, el desempleo y el sinnúmero de injusticias que se cometieron contra los grupos más pobres de la sociedad estadounidense; en particular injusticias relacionadas con el desastre financiero de 2008, que llevó a que un buen número de ciudadanos estadounidenses perdieran sus viviendas y los ahorros de su vida.

En América Latina los casos son muy similares al de los Estados Unidos y de otras latitudes del planeta.[2] Quizá su única diferencia radica en que el sentimiento de resistencia y lucha social es más pronunciado, debido a un sinnúmero de razones que no se discutirán en este trabajo, pero de las cuales, destacan las asimetrías sociales acumuladas a lo largo de la historia, la marginación social, la imposición de medidas antidemocráticas y lo que no es menos importante, la violencia y la represión que distintos gobiernos han aplicado para defender los intereses de los principales grupos económicos de América Latina. En el continente del cono sur, las protestas del pasado octubre de 2019 trajeron a la memoria escenarios muy similares al de aquellas décadas de "experimentación económica"; aquellas décadas de los 80 y los 90 marcadas por la aplicación de las medidas del Consenso de Washington, más comúnmente conocidas como reformas neoliberales.

Si bien, las protestas en América Latina tuvieron diferentes demandas sociales, es difícil negar que la población de países como Chile, Ecuador y Colombia (especialmente la población joven) se lanzó a las calles para

2 Otro caso importante de protesta social es el de "los indignados", un grupo que como señala Stiglitz (2014): "Estaban indignados de que tanta gente lo estuviera pasando tan mal, como evidenciaba una tasa de desempleo juvenil superior al 40 por ciento desde el inicio de la crisis, en 2008, a consecuencia de las fechorías cometidas por los responsables del sector financiero".

denunciar lo mismo que aquellos jóvenes de Estados Unidos: la injusticia social, la falta de oportunidades laborales, la precarización de las condiciones de vida y la desatención gubernamental de la demanda social en ámbitos claves como la salud y la educación. Por todas estas razones, no es apresurado afirmar que las desigualdades sociales representan serios desafíos para el sostenimiento de la democracia y la construcción de proyectos comunes.

En América Latina, la desigualdad social es un fenómeno "naturalizado" e institucionalizado por gobiernos que abierta o tácitamente suscribieron un paquete de reformas neoliberales; gobiernos caracterizados por atribuir mayor importancia al crecimiento económico que al desarrollo humano, al capital más que a la vida. Los índices de pobreza determinan que la desigualdad en toda América Latina es crítica y alarmante. En particular, el índice de pobreza multidimensional señala que existen una gran cantidad de hogares privados de servicios y bienes considerados como derechos inalienables, contándose entre ellos, el acceso a la educación, servicios por salud, vivienda y oportunidades laborales.

De acuerdo con el INEC (2017), la tasa de pobreza multidimensional de Ecuador en diciembre del 2017 se ubicó en 34,6%, mientras que la tasa de pobreza extrema multidimensional se calculó en 14,2%. Por su parte, el INEI (2019) de Perú, informó que la tasa de pobreza multidimensional se ubicó en 21,7% en 2017 y 20,2% en 2019. En Colombia, el DNP (2018) señalo que, en el 2018 cerca de 9,7 millones de personas se encontraron en condición de pobreza, es decir, 19,6% de la población perteneciente a hogares con privaciones superiores al 33%. El conjunto de estas cifras demuestra que, en la región latinoamericana muchas familias no logran satisfacer sus necesidades básicas y se ven rezagadas a vivir con ingresos inferiores a lo estipulado en la canasta básica.

Las desigualdades existen incluso antes de nacer. Los hogares pobres presentan unas altas tasas de desnutrición, que condicionan el desarrollo cognitivo de los "recién llegados"; hogares que tienen más probabilidades de sufrir las catástrofes medioambientales que han dejado como saldo aquellas decisiones económicas tomadas bajo un disminuido sentido moral. Stiglitz (2015) afirma que: "La desigualdad en las tasas de mortalidad en los recién nacidos de los entornos menos favorecidos son comparables a las de algunos países en vías de desarrollo, además de más casos de bajo peso al nacer que en otros países avanzados" (pág. 100). La desnutrición infantil es uno de los más graves escándalos morales de este siglo, representa un "crimen organizado" como expresaría Jean Ziegler (2011).[3]

3 En opinión de este pensador político: "De todos los Derechos humanos, el derecho a la alimentación es sin duda el más constantemente y más ampliamente violado en nuestro planeta" (p. 29).

Ahora bien, desde una definición tradicional, la pobreza puede ser entendida como la carencia de bienes materiales y la incapacidad para obtener lo necesario para la subsistencia; una definición que para Gentili (2013) debe ser complementada, en la medida que para este autor, la verdadera pobreza radica en la desigualdad de oportunidades, constituyendo los privilegios educativos de las capas más opulentas de la sociedad, un género de desigualdad e injusticia que se encuentra a la base de otras privaciones, como por ejemplo, las privaciones laborales. En América Latina, el acceso a la educación se encuentra lejos de alcanzar su democratización; las oportunidades continúan siendo distribuidas de forma profundamente inequitativa. El acceso desigual a la educación guarda una relación directa con el incremento de las tasas de fenómenos como la marginalidad, la indigencia, el crimen y la violencia; en América Latina, los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres.

Para comprender la manera en que la privación de un derecho fundamental como la educación termina incrementando las distancias entre brechas sociales, Joseph Stiglitz (2014) sostiene que "los países con más desigualdad sistemáticamente tienen una menor igualdad de oportunidades [...] los niños pobres que tienen éxito en sus estudios tienen menos probabilidades de licenciarse en una universidad que los niños más ricos que tienen peor rendimiento escolar" (p. 33). La carencia de oportunidades no solo reproduce un sistema social "clasista", basado en jerarquías, injusto y desigual, sino que institucionaliza una "necro-política" según la expresión de Mbembe (2006), que decide arbitrariamente sobre la vida y la muerte de los grupos más vulnerables.

En la actualidad, forma parte de la cotidianidad escuchar discursos sobre distintas medidas y programas para efectivizar procesos de inclusión social; igualar las condiciones y garantizar un mayor número de derechos a grupos vulnerables. No obstante, la "igualdad" profesada en la retórica de diversos políticos responde a los intereses de una determinada facción económica, que prescribe e impone los parámetros de convivencia social. Al mismo tiempo, la manipulación del discurso sobre la igualdad funciona como una "artimaña" de los grupos hegemónicos que controlan el mercado, pues no es conveniente apartar a nadie del sistema, sino aparentemente "incluirlos" en una forma de dialéctica hegeliana donde la relación entre amos y esclavos termina siendo ocultada bajo las ilusiones de la opulencia y el lujo.

Si bien, la "cosificación", es decir, la mercantilización que experimenta el ser humano dentro de un sistema económico que carece de ética como mencionaría Atkinson (2016), aplica por igual a grupos ricos o pobres, no se puede negar que son las clases más carenciadas, quienes tienen que afrontar las consecuencias de las arbitrariedades y de las injusticias de un sistema inequitativo. No es sorprendente encontrar en las periferias del mundo globalizado un incremento de "económicas subalternas" e ilegales

como el narcotráfico, la prostitución o el sicariato. Las desigualdades tienen su contraluz en la mercantilización del cuerpo, en las capas más pobres, como dijese Mbembe (2006), "las personas ya no se conciben como seres irremplazables, inimitables e indivisibles, sino que son reducidas a un conjunto de fuerzas de producción, fácilmente sustituibles" (pp. 14-15).

En Latinoamérica, las decisiones políticas y económicas de corte neoliberal, agudizan las brechas sociales, degradan la dignidad y el derecho a la autodeterminación de una gran parte de la población. La desigualdad existente es resultado de las políticas de los distintos gobiernos de turno, cuyo examen debe tomar en cuenta tanto lo realizado como lo omitido. Especialmente, en el ámbito educativo, la indiferencia del gobierno y la falta de oportunidades ha desembocado en una ola de violencia y delincuencia sin igual en edades tempranas. Stiglitz (2015) tiene muy claro que "las políticas para promover la igualdad de oportunidades deben centrarse en los más jóvenes" (p. 140), pues difícilmente se negaría que la educación es el medio más eficaz para transformar las realidades sociales y políticas en los países en vías de desarrollo. Si la educación en América Latina continúa siendo un privilegio, que no sea extraño tener por resultado, sociedades que fallan; sociedades que repiten los mismos círculos viciosos de violencia y crimen.

Por último, en este análisis preliminar de las desigualdades sociales, se debe tomar en consideración el rol desempeñado por organismos multilaterales como el FMI en la agudización de las desigualdades sociales; un organismo que por su mirada clásica y "estrecha" de la economía, ha generado más controversia que aprobación. El FMI fue uno de los responsables en la crisis de la deuda que sacudió a América Latina en las postrimerías del siglo XX y que en Ecuador llevó inclusive a la pérdida de su moneda nacional.[4] Este organismo distinguido por su capacidad financiera, ha logrado influir, por no decir obligar, en la toma de decisiones que los Estados realizan sobre sus asuntos fiscales. Bajo la egida de la liberalización del mercado, la austeridad fiscal, la flexibilización laboral y la privatización de los medios de producción, el FMI ha provocado serias irregularidades en las cuentas del ingreso nacional y grandes beneficios para los principales oligopolios nacionales e internacionales como para los sectores financieros.

Nadie negaría que la economía de mercado impulsada por este organismo ha mejorado notablemente las condiciones de vida de varios sectores humanos, pero tampoco se puede negar que la influencia del FMI en la agenda política de aquellos países que se han visto necesitados de financiamiento, ha terminado en la pérdida de su soberanía. El FMI es solo el rostro de una estructura financiera que decide sobre el rumbo político y económico

4 Para comprender el papel desempeñado por estos organismos en la crisis de la deuda caso ecuatoriano, revísese la Breve Historia económica del Ecuador de Alberto Acosta (2006).

que debe tomar la sociedad globalizada. En último análisis, la globalización como la entiende Stiglitz (2002) ha sido encausada bajo una perspectiva errónea; bajo la perspectiva de los intereses económicos de las principales entidades financieras y oligopolios, que buscan más que satisfacer demandas sociales, incrementar su poder de decisión y acumular riqueza,[5] sin importar su distribución u otros problemas, entre los que destacan los de orden climático. La globalización como señala este autor no ha conseguido "reducir la pobreza, y tampoco garantizar la estabilidad" (p. 30). Por estos motivos, es fundamental comprender que las decisiones políticas y económicas tomadas en esta década, definirán el tipo de sociedad esperada en el futuro.

Florecimiento, capacidades humanas y políticas distributivas

Las desigualdades sociales pueden ser leídas desde dos perspectivas; una ya clásica en el ámbito de la justicia social y una más reciente, relacionada con los criterios de la eficacia económica y que en su mayor parte ha sido patentizada por economistas que se declaran así mismos como "heterodoxos", contándose entre ellos Han Jong- Chang, Thomas Piketty, y los nombrados Joseph Stiglitz y Anthony Atkinson. El lugar común que comparten ambos criterios radica en la visión que el economista de la India, Amartya Sen proyecto sobre la importancia del desarrollo de las "capacidades humanas". Dejando para más adelante la discusión de las desigualdades en términos de justicia social, se revisará la profunda relevancia que cumple la distribución de la riqueza en el "florecimiento de la humanidad" y en el rendimiento económico.

Como punto de partida, es necesario precisar algunas generalidades teóricas sobre el enfoque de "las capacidades humanas" defendido en un inicio por Sen y complementado posteriormente por la filósofa norteamericana Nussbaum (2010), bajo un lujo de detalles concernientes a los recursos de la "condición humana", constituyendo las emociones junto con facultades como la imaginación y el pensamiento crítico, dos capacidades que la filósofa no duda en calificarlas como aquellas capacidades que "nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización" (p. 25). Se trata como se podrá advertir de un enfoque que, en contraste con los modelos neoclásicos del crecimiento económico, pone de relieve la importancia del desarrollo o "florecimiento de la humanidad", siendo este último térmi-

5 La economía de mercados extendida a nivel global, tiene un potencial inaudito para resolver un conjunto de problemas estructurales como el hambre. Los mercados no están cumpliendo sus promesas; se distancian de las demandas sociales y su resultado infeliz es un conjunto de desastres, entre los cuales, la pobreza, la violencia, la lucha por los recursos y el cambio climático son solo algunos de los casos más dramáticos.

no nada más que un símil tomado en préstamo para referirse a uno de los ideales rectores de la cultura occidental, distinguido por su contenido rico en significado, y cuya génesis se remonta a la Grecia clásica: "la vida buena".

En particular, este ideal que en su momento fue objeto de reflexión de la obra aristotélica *Ética a Nicómaco* (2012), se caracteriza por el ejercicio de la excelencia humana; un concepto que no debe ser confundido con los modelos contemporáneos de calificación, debido a que sus connotaciones respondieron al "espíritu de su tiempo" y su sentido obedeció al contraste entre la "fortuna" y el bien humano, es decir, entre lo que pertenece al mundo exterior (sus circunstancias paradójicas, sus objetos inestables y la inseguridad que provoca) y lo que pertenece al sujeto por derecho propio (su razón, su autonomía y su sentido moral.[6]

De esta pugna, que podría ser tomada desde la visión metafísica y trágica de los griegos como la *raison d'être* de la belleza humana; filósofos al igual que los poetas de la antigua Grecia disertaron profundamente y buscaron los medios por los cuales "cerrar el paso" a la temida "fortuna". Y si bien lo importante para los griegos fue realzar el "elemento divino" del ser humano, por usar una metáfora para designar a la razón, y ejercitarlo en el dominio del sí mismo a partir del examen de la conciencia como lo sugería Sócrates o bajo duras pruebas físicas y mentales como lo practicaron los estoicos; los griegos en lo absoluto soslayaron el papel que las circunstancias y los objetos exteriores desempeñan en el "florecimiento de la humanidad"; un concepto que remite directamente a otro par de conceptos como la felicidad o la *eudaimonía*; un concepto que debe ocupar un lugar central en las decisiones políticas tomadas en la presente época.

A pesar de que lo expuesto sobre la vida buena y la excelencia humana concebida desde la óptica de los griegos parecería en apariencia un caso extraviado y desafortunado para los objetivos de este trabajo, es fundamental precisar que esta visión del bienestar humano no se encuentra en nada lejana al enfoque defendido por Sen (1999) y aún menos al "enfoque neo-estoico" de Nussbaum (2001). Los griegos como ningún otro pueblo

6 Nussbaum (1995) comprende que en el núcleo de la vida política, subyace una consideración dicotómica sobre la "fortuna y la "fragilidad humana", expresada en "un sentido fundamental de la pasividad de los seres humanos y de su humanidad en el mundo de la naturaleza y, por otra, una respuesta de horror ante dicha pasividad" (p. 30). En el reverso de aquel mundo externo distinguido por el azar, lo extraño y lo más "problemático de la existencia" por usar una expresión de Nietzsche (2014), se elevó en los griegos un anhelo por la autonomía y la autosuficiencia humana, constituyendo la razón, el elemento central de ese anhelo. Sin embargo, los griegos fueron hiper-conscientes de que tal anhelo se encontraba destinado al fracaso, dado que la naturaleza humana por su condición necesitada, indefensa y frágil requiere un sinnúmero de cuidados; necesita contar con los otros y con un conjunto de circunstancias que le resulten favorables para su florecimiento.

dejaron los cimientos de la política occidental y una serie de preocupaciones sobre el cuidado del sujeto que hoy en día tienen vigencia y actualidad. Con tan solo pensar en conceptos como el "bien común", "vida en examen" o el mismo concepto de "*eudaimonía*", ya es posible dimensionar la importancia que comprenden estos conceptos en el presente.

Ahora bien, Nussbaum al igual que Sen son dos pensadores que consideraron al ser humano como un ser caracterizado por una particular condición de indefensión y de necesidad, que sin embargo posee un conjunto de potencialidades para construirse y asumirse como un proyecto libre, como un proyecto capaz de tomar opciones sobre su vida y participar en aquellas decisiones políticas que afectan a distintos grupos humanos; un conjunto de aspectos que recuerdan al ideal griego de la "vida buena". En específico, para el economista de la India, el mundo contemporáneo brinda un abanico de posibilidades al sujeto para ejercer su capacidad de agencia. El libre mercado, las invenciones logradas en el campo de la ciencia y la tecnología, y los pactos democráticos en las diversas naciones del mundo que han acogido este sistema político, tornan posible el derecho a la autodeterminación.

No obstante, así como la sociedad globalizada genera una opulencia como jamás ha sido observada en épocas precedentes y fascina por aquellas conquistas logradas por la ciencia y la tecnología, también vivimos como señala Sen (1999) "en un mundo de notables privaciones, miseria y opresión. Hay muchos problemas nuevos y viejos, y entre ellos se encuentran la persistencia de la pobreza y muchas necesidades básica insatisfechas, las hambrunas y el problema del hambre" (p. 15). Diversos análisis y una serie de interpretaciones provenientes de distintos ámbitos como el económico, el sociológico, el político o el histórico se han realizado sobre esta extraña paradoja entre un mundo distinguido por generar una riqueza sin parangón y sociedades alarmantemente pobres y desiguales; sociedades que principalmente se ubican en las periferias del "sistema moderno mundial" según la expresión del sociólogo Emmanuel Wallerstein (1979).

Para autores como Joseph Stiglitz o Anthony Atkinson, entre las principales causas para explicar esta paradoja, se deben identificar las de orden político y económico. Estos pensadores entienden que las desigualdades sociales no obedecen a causas extrañas a la sociedad globalizada, sino que son consecuencias de las decisiones tomadas a nivel mundial sobre el funcionamiento del mercado, de modo, que son decisiones redundantemente económicas y políticas. En opinión de Stiglitz (2014), "el problema no es que la globalización sea mala o injusta, sino que los gobiernos la están gestionando de una forma muy deficiente mayoritariamente en beneficio de intereses especiales" (p. 13). Intereses que como se ha señalado corresponden a las capas más alta de la sociedad globalizada, especialmente de grupos financieros.

La ineficiencia tratada por Stiglitz se refiere a las exiguas medidas que los gobiernos a escala planetaria han tomado para dinamizar y hacer

competitivos los mercados, dado que la liberalización de las tarifas arancelarias recomendada por los principales organismos financieros ha terminado generando no solo más acumulación de la riqueza en pequeños sectores económico, sino un mercado liderado por oligopolios. Como resultado natural de esta tendencia, la economía actual experimenta el repliegue de la oferta en un determinado número de oligopolios que controlan el mercado, imposibilitando de este modo la competencia con otras empresas menores o locales.

En su mayor parte, son las economías de los países en vías de desarrollo quienes experimentan el peso de las fallas del mercado, en las que los gobiernos a nivel mundial poco o nada están haciendo para subvertir las catástrofes económicas y financieras del mercado desregularizado. A su vez, tal repliegue no solo arruina al crecimiento económico de una nación en vías de desarrollo, sino que imposibilita la diversificación de precios; convirtiéndose tales oligopolios en algo más que empresas dedicadas al lucro: en actores geopolíticos con un poder notable para incidir en las decisiones políticas de las naciones que los acogen.

Por otro lado, y lo que es más importante para los objetivos de este trabajo consiste en la ruina de las capacidades humanas que trae consigo las desigualdades sociales; una consecuencia que deberían tomarse en serio los gobiernos de turno de América Latina, en la medida que es la cualificación humana, el principal recurso para diversificar y dinamizar la economía; un detalle que los defensores del libre mercado se niegan a considerar. La desaceleración económica no solo es provocada por la creciente participación de oligopolios en el ingreso, sino por una serie de recortes en gasto fiscal que experimentan en la actualidad un gran número de países a escala planetaria. Los recortes en educación y en salud además de incrementar las desigualdades sociales, terminan atrofiando lo mejor con lo que podría contar el mercado internacional: fuerzas laborales jóvenes y cualificadas. Los índices de analfabetismo, desempleo y desocupación de las generaciones jóvenes en los países en vías de desarrollo representan una grave amenaza para los planes de crecimiento económico, debido a que los términos de la competencia del mundo globalizado se tornan cada vez más exigentes: las habilidades y las competencias altamente cualificadas son los principales activos dentro de una economía globalizada. En consecuencia, cuanto menor sea la inversión en capacidades humanas, en cualificar el capital humano, menor será la posibilidad para competir con los grandes países industrializados y, por lo tanto, mayor la dependencia financiera y mayor el peso de productos importados, que muy bien podrían construirse en los lugares de origen que reciben dichos productos.

Como se podrá advertir el capital humano es el principal recurso para superar relaciones de dependencia, para diversificar la economía y para colocar a una nación en la senda del progreso y de la competencia mundial. Esto muy bien lo supo comprender Thomas Piketty (2014), cuando señala

que el principal mecanismo para palear las desigualdades sociales e incorporar la economía de una nación al juego de la oferta y la demanda del libre mercado es “el proceso de difusión de los conocimientos y de inversión en la capacitación y la formación de habilidades” (p. 26).

La preocupación por la educación debe formar parte de la agenda política de todo gobierno que desee lograr el crecimiento económico y el desarrollo humano, dado que la dinamización del conocimiento, así como la construcción de las competencias de los miembros de una nación son las principales fuerzas para generar mayor productividad en un mercado cambiante, donde las tecnologías y las ciencias son los bienes mejor valorados. A parte de este objetivo, es un viejo adagio y una perogrullada señalar que la educación y el conocimiento son dos elementos que dignifican la vida humana y que se encuentran a la base de todo proyecto rico en horizontes.

Las lecciones históricas demuestran que la mayoría de los países desarrollados invirtieron ingentes cantidades de dinero en educación y en salud pública; una lección histórica que no solo tuvo a la Europa de mediados del siglo XX como principal ejemplo, sino al mismo Estados Unidos, tal como lo hizo dicha nación con el New Deal impulsado por el presidente Franklin Roosevelt a finales de los años 30, es decir, justamente en el período de la gran crisis. Este pequeño detalle que en no pocas ocasiones es omitido por los defensores del libre mercado y del crecimiento del PIB, si es tratado seriamente por los distintos economistas tomados en este trabajo. En especial, el estudio empírico realizado por Thomas Atkinson (2016) sobre las desigualdades sociales en Estados Unidos, correspondiente a los períodos que siguieron a la crisis de los 30 y a la Segunda Guerra Mundial, demuestran que la participación del 1% más rico en las cuentas nacionales empezó a declinar desde la década de los 30, para llegar a mediados de 1950 a participar con un 24% del ingreso.

Atkinson (2016), al preguntarse sobre el decrecimiento de la participación del 1% más rico de los Estados Unidos y el incremento de la participación de otros sectores en la riqueza nacional, sostiene que “las transferencias del gobierno, que crecieron rápidamente, jugaron un gran papel” (p. 74). En el período que va de 1955 a 1970, los distintos gobiernos de los Estados Unidos recogieron las experiencias del New Deal y entendieron la importancia que cumple el gasto fiscal no solo en la lucha contra la pobreza, sino en el rendimiento del sistema económico. En el período señalado se promocionaron programas para cerrar las brechas sociales; programas que garantizaban la seguridad social y diversos proyectos de investigación que tuvieron al Estado como uno de sus principales inversores. Estados Unidos sin el conjunto de políticas distributivas, encaminadas al bienestar social, difícilmente sería la principal potencia económica a nivel mundial. En opinión de Ha- Joon Chang (2014):

Cuando nos enteramos de que las economías capitalistas avanzadas crecieron más rápido que nunca en la historia entre las décadas de 1950 y 1970, una época de fuertes regulaciones e impuestos altos, enseguida nos volvemos escépticos ante la idea de que, para promover el crecimiento, hay que bajar los impuestos y reducir la burocracia (p. 34)

A la luz de estos antecedentes históricos, se puede afirmar que la salida del subdesarrollo y la lucha contra la pobreza más que depender de alguna dogmática receta, por no decir "milagrosa", como las sugeridas por organismos multilaterales como el FMI, dependen de decisiones políticas tomadas inteligentemente; del interés que presten los gobiernos de turno al gasto fiscal en sectores prioritarios como la salud y la educación, es decir, en la inversión de capacidades humanas. En contraposición con los clásicos modelos económicos que defienden a ultranza una visión del crecimiento económico, de acuerdo con la cual, es necesario minimizar el rol del Estado y dejar que el libre mercado se autorregule,[7] en este trabajo se defiende la necesidad de una base gubernamental que soporte procesos de distribución de la riqueza a partir de transferencias fiscales; una base que sirva para iniciar procesos de "tecnologización" y que regule algo que por su naturaleza es incontrolable: el mercado.

Quizá, una base institucional dedicada a la estimulación de una cultura fiscal y al cultivo de capacidades humanas no creará una sociedad ideal, por lo menos si construirá una sociedad más justa, más equitativa. La experiencia histórica de Europa y del mismo Estados Unidos demuestra que sus índices elevados de desarrollo dependieron de alguna variante del Estado del Bienestar, de un sinnúmero de políticas distributivas y de una plataforma tributaria importante. Estas son algunas razones por las cuales se estimará la relevancia que cumplen los impuestos al rendimiento del capital de las capas más opulentas, en la materialización de aquellos ideales de las sociedades democráticas: la justicia, el bienestar y la dignidad humana. En palabras de Piketty (2014), "el impuesto no solo es una manera de hacer contribuir a unos y otros con el financiamiento de las cargas públicas y de los proyectos comunes [...], también es una manera de producir categorías, conocimiento y transparencia democrática" (p. 20).

Las políticas distributivas y la educación desde la perspectiva de la justicia social

La justicia social es un tema que da lugar a una serie de disensos, causados por motivos "razonables" como, por ejemplo: diferencias cultu-

7 Una doctrina que encontró génesis en la obra de Adam Smith (1983) y que comúnmente es conocida como laissez faire, del francés que significa "dejar hacer".

rales o políticas, fines sociales distintos, creencias divergentes (donde destacan las religiosas) o la misma subjetividad humana. No obstante, a pesar de estas divergencias, se podrá llegar al común acuerdo de que la justicia en las sociedades democráticas conduce a una discusión sobre la igualdad, la libertad y la participación en los asuntos de la vida pública. Autores como Rawls (1999) o Habermas (1998), con sobrada consciencia de esta particularidad que distingue a las sociedades democráticas, y en contraposición de toda forma de universalismo que tienda a rebasar y violentar las diferencias, comprenden que los principios de justicia aplicados en el marco de las sociedades democráticas son en esencia, acuerdos entre distintas partes.

En específico, para Rawls (1999), los principios de justicia de las sociedades democráticas son principios que surgen mediante los razonamientos que un grupo propone desde una situación ideal de negociación, denominada por este autor como "posición original". De acuerdo con este planteamiento, los principios de la justicia son consensos que surgen en un diálogo establecido entre partes que se estiman así mismas como racionales, iguales y libres; son principios de justicia que más allá de ser "imperativos categóricos" según la perspectiva de Kant (2001), tienden hacia una racionalidad ideal, bajo la cual, cada parte pacta con las demás para generar un marco de convivencia y cooperación mutua. Planteamientos muy similares a los de Habermas (1999), quien mira en la naturaleza de la comunicación humana, los cimientos para construir una sociedad libre, justa y solidaria, constituyendo su base: la deliberación racional. Sin embargo, lo más relevante de la teoría de Rawls para las consideraciones de orden educativo dedicadas en este trabajo, radica en que los criterios para la elección de estos principios de justicia son principalmente criterios basados en el sentido de la igualdad y la libertad, de modo, que en la situación ideal de negociación, los actores establecen principios de justicia sin tomar en cuenta las diferencia sobre las que se han levantado una serie de desventajas; contándose entre estas diferencias: diferencias físicas, intelectuales, sociales, económicas, culturales o religiosas. Para Rawls (1999), llegar a una situación ideal y razonable implica nivelar las diferencias de cualquier género, negar —como señalan Cortina y Martínez (2001)— "cualquier forma de ventaja natural o social" (p. 94).

En el plano educativo, como se podrá advertir, los principios de justicia desempeñan un papel central en la superación de las desigualdades sociales y, por lo tanto, en la creación de una situación razonablemente ideal, donde los sujetos participan en un mismo plano de igualdad en la elección de lo más convenientes para convivir y cooperar. Estas tesis que de un modo u otro también recuerdan los planteamientos de Sen (1999) sobre la justicia, la libertad y el desarrollo, muestran que la educación es la piedra angular de toda sociedad encaminada hacia la paz y el bienestar.

Llegado a este punto de la discusión y tras haber conseguido el conocimiento general de estos presupuestos teóricos, es necesario realizar

las siguientes preguntas ¿Qué rol cumplen las políticas distributivas para palear las desigualdades sociales heredadas históricamente? ¿Se ha invertido lo suficiente en materia educativa para crear una sociedad más justa? Estas preguntas serán respondidas en un plano local, es decir, serán respondidas para el contexto ecuatoriano.

Como punto de partida, se afirmará provisionalmente que el Gobierno de Lenin Moreno se ha caracterizado por un conjunto de políticas que con todo derecho deben ser llamadas políticas neoliberales, políticas diametralmente opuestas a la propuesta gubernamental con la que había sido elegido democráticamente.[8] Las diferencias entre su Gobierno y el precedente son notables. En el período anterior se aplicó un conjunto de políticas distributivas como jamás en la historia de la república ecuatoriana,[9] mientras que la actual administración además de afrontar una de las peores crisis de la humanidad en las últimas décadas, ha tenido que sortear los problemas que trae la desaprobación generalizada; desaprobación que el Gobierno actual arrastra desde el acuerdo de 2019 con el FMI.

El cambio de tendencia política del gobierno de Lenin Moreno posiblemente respondió a los intereses de bloques financieros o a la propia política internacional de los Estados Unidos. Es preciso recordar algunos hechos como la violencia jurídica cometida contra Julián Assange, la "reconciliación" por decirlo en buen romance con el FMI (una relación que totalmente había sido rechazada por el anterior Gobierno) y la alianza con algunos medios de comunicación tradicionales, cuyo financiamiento proviene precisamente de grupos financieros u oligopolios locales, para poder afirmar que el presente gobierno responde a los intereses económicos de las capas más ricas de la sociedad.

Como todo recetario "fondomonetarista", el acuerdo firmado por Lenin Moreno inició una serie de recortes en el presupuesto de sectores como la educación y salud. A diferencia de lo invertido por el gobierno pre-

8 Para el contraste, considérense los aportes de René Ramírez (2012), quien señala que en 1996 "la matrícula del 20% más rico de la población era 2,5 veces la del 20% más pobre". Por su parte, Ponce y Carrasco (2017) dicen que en el período comprendido entre 2006 y 2012, la tasa de matrícula en educación superior se elevó en un 5%, cifra que al mismo tiempo reflejó el incremento de la matrícula de los grupos tradicionalmente excluidos de la vida pública: indígenas y afrodescendientes.

9 En el trabajo de la CEDS (2013) se puede encontrar una buena cantidad de datos que expresan la realidad socioeconómica del país en un periodo que va de 1995 a 2012. Así, en el Gobierno de Correa se redujo exponencialmente la pobreza, del 36,7% en 2006 al 27,3 % en 2012, es decir, una disminución estimada en un 3,46% anual. Para la CEDS, las razones que explicarían esta disminución de la pobreza serían tres: políticas distributivas, incremento de los precios del petróleo y remesas de los inmigrantes ecuatorianos.

cedente,[10] se estima que la administración de Lenin Moreno ha disminuido el presupuesto destinado en educación de manera muy sensible: del promedio estimado en el 2018 en 3 851 millones se invirtió en 2019, la suma de 3 602 millones, constituyendo esta reducción nada menos que un recorte del 6,5%. Esta tendencia que ha supuesto la disminución gradual del acceso y la calidad educativa, ha continuado en 2020, llegando a recortarse 181 millones de dólares más a la asignación de universidades públicas ecuatorianas.

Esta tendencia que forma parte de un programa político mayor, por medio del cual se pretende reducir el rol del Estado y sus responsabilidades sociales, fue elogiada por Estados Unidos y el FMI, justamente por los dos actores geopolíticos que se encuentran tras la defensa de aquel modelo económico ortodoxo, según el cual, la meta de toda nación debe ser el crecimiento económico, sin reparar en lo más mínimo en el desarrollo humano, la expansión de las libertades, la repartición de la riqueza, la justicia o la participación política de todos los grupos humanos que forman parte de una nación.[11] Los recientes cortes presupuestarios alentados en buena parte por el FMI son medidas antidemocráticas, que atentan contra los derechos de la población ecuatoriana, disminuyen las oportunidades de las generaciones más jóvenes y violan el sentido de justicia de las sociedades democráticas.

En la Constitución de 2008, en su art. 26, se enuncia que "la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado […] es la garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir". Sin embargo, lo estipulado en la Constitución no se está cumpliendo. El Estado ecuatoriano no atiende a la demanda social y hace muy poco para nivelar los términos de competencia entre las distintas capas sociales, pues son los estratos más pobres de la sociedad ecuatoriana, quienes se ven privados en el acceso a la educación. Parecería que el gobierno ecuatoriano se desatiende de los principios de justicia social e igualdad de condiciones.

Es importante señalar que lo experimentado en la actualidad es una realidad que viciosamente se ha repetido en la historia. La experiencia histórica demuestra que en la república ecuatoriana en la mayoría de los casos son los hijos de ciertas elites económicas quienes acceden a una educación de calidad, tienen mejores oportunidades laborales y difícilmente pierden sus privilegios. Por el contrario, las capas medias y pobres de la sociedad ecuatoriana tienen que realizar ingentes esfuerzos para "escalar" en la vida profesional. La dinámica inequitativa de la repartición de la riqueza,

10 Que por dictamen constitucional se ordenó invertir el 6% del PIB en educación pública.

11 Además, para el modelo de económico ortodoxo no importa si el avance de la frontera extractiva en el Ecuador lleva consigo la destrucción masiva de la naturaleza, la desarticulación de las modalidades de vida de pueblos indígenas, o la marginalidad de estos pueblos.

fomenta sentimientos de injusticia social e impotencia; es necesario construir oportunidades a partir de una reforma tributaria que exija a quienes acumularon capital a lo largo de la historia rendir cuentas, dignificar los salarios y participar en los proyectos comunes de una nación.

La educación padece una crisis estructural, expresada en fenómenos como la violencia, la delincuencia organizada, el crimen, etc. Esta crisis que se arrastra a lo largo de la historia conmueve y destruye los pilares fundamentales de toda sociedad democrática. Se trata de una crisis experimentada no solo por los países en vías de desarrollo sino también por aquellas naciones que sorprenden por el crecimiento del PIB; se trata de una crisis que nos mira de frente, pero aún no enfrentamos, es más, se ha naturalizado en el Ecuador y en toda América Latina. La educación consolida una existencia más digna, libre y solidaria, establecida en democracias que faculten pensar libremente, acogiendo las diversidades y afrontando los problemas de desigualdad y exclusión social (Nussbaum, 2010).

La paradoja “educación para todos” no equivale al mismo tipo de escolarización o a la misma calidad educativa: la igualdad, los derechos y la justicia social forman parte de una retórica lejana a la realidad. En la sociedad latinoamericana, las decisiones políticas que se toman en este momento ponen en serias dudas los ideales de justicia, dignidad e igualdad, dado que no existen medidas serias para repartir de una manera más equitativa y justa la riqueza; en su lugar no se encuentra otra cosa más que acumulación “sin final” en unos pequeños grupos, haciendo de América Latina, una de las regiones del planeta más desiguales.

La desigualdad se ha normalizado de tal modo en esta región, que “parecería” que ha dejado de ser un problema, para convertirse en una cifra. La pobreza y la desigualdad terminan fragmentando a las sociedades; las divide y genera prácticas de segregación social de diverso género. Para autores como Gentili (2000) excluidos “hay y por todas partes: pobres, desamparados, sin-techo, mujeres, jóvenes, sin-tierra, ancianos/as, negros/as, personas con necesidades especiales, inmigrantes, analfabetos/as, indios/as, niños/as de la calle. La suma de las minorías acaba siendo la inmensa mayoría” (p. 3). Y a pesar de que la marginación social es un fenómeno observado en la cotidianidad, no representa una preocupación seria para el gobierno, sino un dato que ocupa las estadísticas o una masa electoral manipulable.

Las desigualdades socavan los principios de la democracia; excluyen a un sinnúmero de grupos sociales y ponen en entredicho la esperanza de un mundo mejor. Por ello, la educación debe contribuir a cambiar las realidades sociales, oponiéndose a las condiciones históricas de desigualdad, luchando categóricamente contra la pobreza de la gran mayoría y cuestionando los privilegios de unos pocos. La lucha por los derechos humanos no es un tema únicamente del presente siglo, pues basta hojear la historia de la humanidad para advertir que no hace mucho tiempo atrás, los que

promulgaban la igualdad poseían esclavos en sus casas, mujeres sin acceso a la educación y comunas llenas de pobreza e indigencia. El pensamiento era claro: la igualdad era exclusivamente para un determinado grupo social, y la humanidad de una persona se disolvía, hasta tal punto que se hacía posible afirmar que la vida de un esclavo era propiedad de su amo, y su libertad dependía de él; por ello, aunque la igualdad era para "todos", los esclavos no estaban dentro de esa totalidad.

En suma, es fundamental replantear el quehacer político y económico de nuestros países, consolidar una educación que luche contra todo tipo de discriminación: racial, ideológica, sexual, política, religiosa, etc.; una educación libre de prejuicios y preconceptos, que forme individuos no solamente tolerantes, sino capaces de acoger al otro en su diversidad y complejidad. La educación es el principal mecanismo para reducir las desigualdades sociales, erradicar el asistencialismo y para construir sociedades con igualdad de oportunidades.

Las emociones como base para la implementación de políticas distributivas

Martha Nussbaum (2013), en su obra *Emociones políticas*, señala que "en el tipo de sociedad liberal que aspira a la justicia y la igualdad de oportunidades para todos, dos son las tareas imprescindibles a realizar para la cultivación política de las emociones" (p. 15). La primera que alude la autora es la redistribución social, mientras que la segunda se refiere a algo que la teoría política ha reparado en muy pocas ocasiones: el examen de la "fragilidad humana". Se trata de dos tareas, que como se verá en este apartado deben ir tratadas en un mismo nivel.

Las emociones políticas como la compasión y la empatía en las sociedades democráticas cumplen un rol central en la construcción de individuos que busquen la igualdad, la justicia y la dignidad, dado que estas emociones con recursos humanos distinguidos por un potencial impresionante para iniciar no solo procesos de sensibilización y conciencia social, sino para restar el abuso del poder, marcado por las relaciones económicas y sociales de este orden económico político que reprime y margina a diversos grupos humanos, contándose entre estos grupos, minorías raciales, religiosas o sexuales.

Una de las tesis centrales del enfoque desarrollado por Nussbaum (2010) sobre el "florecimiento humano" sostiene que "producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni generar una población sana, comprometida, y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales" (p. 36). El crecimiento económico no es un equivalente del desarrollo humano; se trata de dos enfoques antinómicos en cierta medida. El primero solo consiste en generar

riqueza al precio de la producción masiva de bienes de consumo, sin reparar en la justicia o en algunos derechos como la salud y la educación. El segundo por su parte se encuentra encaminado a la justicia social, la igualdad, la libertad política y la dignidad humana. De estos dos enfoques, el segundo usualmente brilla por su ausencia en la agenda política de diversas naciones, debido a la importancia que en la sociedad globalizada se atribuye al crecimiento económico.

Todos los ciudadanos deben tener vidas dignas, determinarse libremente y desarrollar sus capacidades de una manera completa. La filosofa norteamericana en sus tesis sobre el desarrollo, advierte que emociones como el asco o la repugnancia son potenciales amenazas para la construcción de sociedades justas y libres. Nussbaum (2010), siguiendo los aportes del psicoanalista Winnicott, sostiene que el niño en sus primeras etapas "tiene vergüenza de su propia indefensión o impotencia, es decir, de su incapacidad para lograr el estado de plenitud en ciertos momentos de espera" (p. 57). La vergüenza experimentada por el infante en sus primeros años se une con otro sentimiento que es la repugnancia, formando de este modo una peligrosa combinación que es necesaria examinarla.

Desde una perspectiva evolutiva, en las de edades tempranas, por definirlo mejor, en la primera infancia, el ser humano asocia en un inicio la repugnancia con sus propias heces, excreciones del cuerpo y cadáveres, para luego combinarlas con un componente cognitivo de contaminación e impureza. Esta combinación entre emociones, sentimientos y componentes cognitivos dará origen a un conjunto de proyecciones que el niño realiza sobre personas diferentes, a las cuales considerará inferiores a él. Esta teoría del desarrollo además de permitir entender la forma en que se construyen las jerarquías sociales, da cuenta de que el ser humano a pesar de poseer una tendencia natural hacia la empatía, se encuentra dominado por su propio narcisismo; un narcisismo que imposibilita mirar al otro como un ser humano similar.

Por esta razón y por las demás expuestas a lo largo de este trabajo, es necesario el cultivo de emociones como la compasión y la empatía, pues este par de emociones brindan un apoyo sin igual para generar una cultura política, centrada en la preocupación y comprensión de los sufrimientos del otro; una cultura política capaz de fomentar la reflexión y la imaginación en sus miembros. Dicho en palabras de Nussbaum (2001):

> La conciencia de la vida separada de uno mismo es fundamental para que la empatía pueda relacionarse estrechamente con la compasión: si hemos de sentir compasión por otro, y no por uno mismo, debemos ser conscientes tanto del infortunio del que sufre como del hecho de que su suerte, justo en ese momento, no es la nuestra (p. 367).

El desarrollo de estas emociones y otras capacidades como la imaginación y el pensamiento crítico, requiere un grado considerable de liber-

tad, en la medida que se trata de cultivar sujetos que tomen decisiones por sí mismos, sin obedecer a la opinión de la mayoría. Desde el punto de vista de Sen (1999): "Las libertades no solo son el fin principal del desarrollo, sino que se encuentran, además, entre sus principales medios" (p. 28). La expansión de las libertades en las sociedades democráticas contribuye al cultivo del sí mismo y a la justicia social; constituyendo este tipo de desarrollo lo que Martha Nussbaum denominaría "florecimiento humano".

Una de las condiciones para el "florecimiento de la humanidad" es la educación, especialmente la educación relacionada con las asignaturas que llevan la impronta del "espíritu de las humanidades", pues estas asignaturas estimulan el pensamiento crítico y la imaginación como no lo podrían hacer otras asignaturas. Bajo este punto de vista, se trata de usar los recursos de la educación humanística y artística para estimular una sociedad conformada por individuos libres y tolerantes, que tengan a su vez, capacidades para acercarse a los sufrimientos de los demás, especialmente a los sufrimientos de los grupos que históricamente han sido marginados.

Nussbaum (2013) comprende que todas las sociedades "tienen que afrontar el legado histórico o la realidad actual de una situación de subordinación grupal, ya sea o haya sido en forma de esclavitud, de animosidad religiosa, de división por castas o de exclusión de las mujeres" (p. 152). Para afrontar el legado histórico se debe contar con una base de emociones, dado que la aplicación de políticas que tengan por objetivo crear igualdad de oportunidades y distribuir de manera más equitativa la riqueza, sin una base como la propuesta, carecerá de sentido para los demás grupos humanos que no se acerquen al sufrimiento de los demás. Es necesario, como señala Nussbaum (2013), "estudiar y gestionar emociones como el asco, la vergüenza y el miedo" (p. 152).

Tomando en cuenta que este tipo de emociones constituyen las bases primitivas de problemas relacionados a la tiranía, el racismo, y toda forma de marginación social, se podrá advertir la importancia que cumple la educación en la resolución de estos problemas estructurales que se reproducen a lo ancho de la historia. Para Nussbaum (2013): "Cuando la sociedad adopta un compromiso con la educación, se compromete también con su propia estabilidad futura, no solo en el aspecto económico, sino también en lo relacionado con la búsqueda de la materialización de sus objetivos políticos" (p. 154). Las instituciones educativas son espacios comunes, donde se forman las simpatías, los odios y otros sentimientos. Sin embargo, lo importante radica en usar todos los recursos de la personalidad humana para estimular emociones que resulten adaptativas y funcionales a las decisiones políticas que alivien el peso de las desigualdades.

Entendiendo que emociones como la empatía y la compasión representan dos recursos valiosos para comprender del sufrimiento del otro, se puede afirmar por lo mismo que sociedades que carezcan de instituciones

centradas en el cultivo de estas emociones, estarán condenadas a reforzar fenómenos como la estigmatización racial o clasista hacia otras personas. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen el deber de fortalecer estas dos emociones, para que los niños puedan comprender y sensibilizarse desde edades tempranas con los problemas sociales del mundo como el: racismo, la migración, y la pobreza, es decir, tener una vocación educativa involucrada en la política para formar "ciudadanos del mundo", que reflexionen sobre la complejidad de estos problemas.

Las emociones guardan una estrecha relación con los procesos de concientización social, debido a que cultivan el juicio y pueden establecer un equilibrio político entre distintos grupos sociales; es decir, las emociones son recursos para iniciar procesos de aceptación de minorías raciales y religiosas o sexuales. Emociones como la empatía y la compasión constituyen los cimientos de aquellas sociedades compuestas por individuos preocupados por las injusticias; por individuos que puedan advertir la importancia que cumplen las políticas distributivas en la lucha contra la pobreza y las desigualdades sociales. En opinión de Nussbaum (2013):

> Cuando alguien siente simpatía con las personas pobres, está bien que vea en ese sentimiento una oportunidad para la filantropía, pero mejor aún sería que usara esa energía para crear un sistema fiscal digno y un conjunto de políticas sociales apropiadas (p. 167).

> La creación de oportunidades sociales contribuye a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. La expansión de la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social contribuyen a la calidad de vida y a mejorarla (Sen, 1999, p. 180).

En este sentido, toda sociedad necesita reflexionar en aspectos relacionados al desarrollo humano, la igualdad de oportunidades laborales, el acceso a servicios como la salud y la educación, en lugar de centrarse únicamente en el crecimiento del PIB.

Las oportunidades sociales y políticas permiten expandir las capacidades humanas. Por esta razón, se considerará oportuno contar con el apoyo de las instituciones, con el apoyo no solo del Estado, sino de distintos sectores (entre los cuales se incluye el empresarial) para gestionar procesos de distribución económica, que sirvan a su vez para construir una sociedad centrada en la "vida buena" y en la maduración de la democracia.

Conclusiones

La educación, las emociones y las políticas distributivas se deben establecer en la idea del bienestar, la libertad y la justicia, por ello a lo largo de este trabajo se ha expuesto como el bienestar social y el "florecimiento"

humano dependen en gran medida de las acciones políticas que toma un Estado en materia de gasto fiscal, distribución de la riqueza y democratización de la educación. Asimismo, la inequitativa distribución de los recursos, la acumulación de la riqueza en pequeños grupos y la superación del rendimiento del capital sobre el rendimiento productivo, generan en la población mundial impotencia, incertidumbre e injusticia.

En América Latina, continente de notables privaciones, miseria y opresión, se ha naturalizado la pobreza y las necesidades básicas insatisfechas; de igual forma el acceso desigual a la educación y el incremento de las tasas de fenómenos como la marginalidad, la indigencia, el crimen y la violencia; donde los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres, puesto que las desigualdades existen incluso antes de nacer.

Por ello, es necesaria una base institucional dedicada a la estimulación de una cultura fiscal y al cultivo de capacidades humanas, la cual construirá una sociedad más justa y equitativa. Se debe priorizar la educación, pues esta desempeña un papel central en la superación de las desigualdades sociales y, por lo tanto, en la creación de una situación razonablemente ideal, donde los sujetos participen en un mismo plano de igualdad en la elección de lo más convenientes para convivir y cooperar. Finalmente, es fundamental replantear el quehacer político y económico de nuestros países que luche contra todo tipo de discriminación, genere oportunidades sociales y laborales dignas y contribuya a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida.

Referencias

Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco.* Madrid: Edimat.

Atkinson, A. (2016). *Desigualdad ¿qué podemos hacer?* México DF: FCE.

CDES. (2013). *Plan C: Redistribución de la riqueza para no explotar el Yasuní y salvaguardar a los indígenas aislados.* Quito: CDES.

Chang, H.-J. (2014). *Economía para el 99% de la población.* México DF: FCE.

Constitución de la república del Ecuador. (2008). Quito: Corporación Editora Nacional.

Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética.* Madrid: Akal.

DNP. (2018). *Pobreza monetaria y pobreza multidimensional.* Bogotá: DNP.

Gentili, P. (2000). *La exclusión y la escuela.* Buenos Aires: Santillana.

Gentili, P. (2013). *Desencanto y utopía.* Caracas: CLACSO.

Habermas, J. (1998). Reconciliación mediante el uso público de la razón. En J. Habermas y J. Rawls, *Debate sobre el liberalismo político* (pp. 41-64). Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.

INEC. (2017). *Reporte de pobreza y desigualdad.* Quito: INEC.

INEI. (2019). *Encuesta Nacional de Hogares.* Lima: INEI.

Kant, I. (2001). *Crítica de la razón práctica.* Madrid: Mestas.

Mbembe, A. (2006). *Necropolítica.* España: Melusina.
Nietzsche, F. (2014). *El nacimiento de la tragedia griega en el espíritu de la música.* México: Tomo.
Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2013). *Emociones políticas.* Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega.* Madrid: Fuenlabrada.
Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, porque la democracia necesita de las humanidades.* Madrid: Katz.
Pew Researchs Center's Global Attitudes Project. (2014). *Middle Easterners See Religious and Ethnic Hatred as Top Global Threat.* Washington. Recuperado de https://pewrsr.ch/3zdGvt0/
Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI.* Buenos Aires: FCE.
Ponce, J. y Carrasco, F. (2017). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Mundos Plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 9-22.
Ramírez, R. (2012). Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 1996-2006. En R. Ramírez, *Transformar la universidad, para transformar la sociedad* (pp. 27-57). Quito: SENESCYT.
Rawls, J. (1999). *La justicia como equidad.* Buenos Aires: Paidós.
Sen, A. (1999). *Desarrollo y lbertad.* Buenos Aires: Planeta.
Smith, A. (1983). *La riqueza de las naciones.* Barcelona: Orbis.
Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización.* Madrid: Taurus.
Stiglitz, J. (2012). Democracia y desigualdad: del 1%, por el 1%, para el 1%. *Política exterior*, 34-40.
Stiglitz, J. (2014). *El precio de la desigualdad.* Madrid: Taurus.
Stiglitz, J. (2015). *La gran brecha.* Madrid: Taurus.
Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI.* México DF: Siglo XXI.
Ziegler, J. (2011). *Destrucción masiva: geopolítica del hambre.* Barcelona: Península.

Jóvenes chilenos como agentes de cambio: una aproximación exploratoria a los proyectos de vida más allá de sí de estudiantes universitarios

Jorge Castillo
Universidad Católica Silva Henríquez de Chile

Héctor Opazo
Universidad Católica Silva Henríquez de Chile

Betsabé Cuevas
Universidad Católica Silva Henríquez de Chile

Introducción

Investigaciones en las últimas décadas han señalado que las sociedades actuales, definidas como "líquidas" (Bauman, 2003) o "del riesgo" (Beck, 2006), se encuentran enmarcadas por la individuación, que refiere al proceso en la que los individuos construyen sus biografías e identidades en el contexto de la modernidad reflexiva. Este proceso en el caso de Chile se vincula con la idea de que los individuos poseerían mayores capacidades y libertades para decidir y elegir sobre su lugar en el mundo y el tipo de vidas que quieren construir. Esto se refleja en una privatización de la construcción del sentido de las normas y conductas y en un énfasis en los intereses individuales (Yopo, 2013).

En esta enmarcación, los referentes tradicionales de sentido y de estructuración social de la identidad tienden a perder importancia y las personas se ven forzadas a innovar en su construcción biográfica. De esta forma, los proyectos de vida cobran especial importancia para el bienestar de las personas, ya que estas requieren generar un "sentido" que oriente la biografía individual (PNUD, 2012; Leccardi, 2015; Rychen, 2006).

Específicamente en un escenario de alta individuación, como es el caso de la sociedad chilena, la definición de los proyectos de vida adquiere un carácter más individual, que no trasciende del propio sujeto y su círculo social más cercano (como la familia). Este proceso que se vincula tanto con el debilitamiento del sentido del "colectivo" (INJUV, 2015; Leccardi, 2015; PNUD, 2012 y 2015) como con la ideología de la autorrealización, termina imprimiendo en los sujetos proyectos de vida de tipo individual-materialista que no logran perfilar un horizonte de sentido orientado hacia el bien común, sobre todo en las clases medias (Puga *et al.*, 2017).

En este marco, las nociones de propósito de vida (Damon, 2008) y de agencia colectiva (PNUD, 2015) permiten entender proyectos de vida orientados hacia el bien común. Primeramente, propósito de vida se define como una intención estable y generalizada de lograr algo, que es a la vez significativo para el sujeto, y con claras consecuencias en el mundo más allá del individuo (Damon, 2008; Damon *et al.*, 2003). Es decir, esta tiene consecuencias para el mundo que le rodea, con cierta trascendencia para ir más allá de las barreras del propio yo, que a menudo es provocado por la observación de que algo falta en el mundo y que uno puede proporcionar.

Esto implica el deseo de hacer una diferencia en el mundo, por ejemplo, de contribuir con algo a otros o crear algo nuevo. Esta concepción que visualiza los proyectos de vida orientado hacia el bien común posibilita pensar en dirigir nuestras acciones para generar mejores condiciones de vida para los otros, de favorecer cambios a nivel social atribuyendo un carácter de agente social a las personas.

El enfoque de desarrollo humano aporte elementos en esta misma perspectiva al definir a las personas como agentes, ya que busca promover una sociedad que dote de las condiciones necesarias para que las personas puedan materializar aquella vida que consideran valiosa (Sen, 1999; Nussbaum, 2012). Esta posibilidad de materializar aquello que se considera valioso en las personas refiere a la idea de agencia, la que puede ser individual o colectiva. La primera es el poder para dirigir la propia vida hacia donde se desee (capacidad de dirección biográfica), lo que permite la transformación biográfica. La segunda es el poder para dirigir la vida social (con otros) hacia donde se desee, lo que posibilita la transformación social (PNUD, 2015; PNUD, 2015).

En Chile en la última década hemos sido testigos de una creciente demanda de cambios por mejorar las condiciones de vida de su población, donde han sido justamente los jóvenes quienes han plasmado esa demanda en el espacio público y que tuvo como hito central el estallido social surgido el 18 de octubre de 2019. Este involucramiento público del mundo juvenil, si bien ha sido necesario para abrir la discusión y la posibilidad de generar cambios a nivel social, tiene la dificultad al momento de concretar esos cambios, cuando se hace necesario involucrarse y sostener una participación más

comprometida que permita materializar esta transformación deseada que trasciende la propia individualidad.

El análisis del contexto social chileno y los marcos conceptuales referidos al propósito de vida y a la agencia colectiva como posibilitador de la transformación social, entregan luces respecto a los horizontes hacia donde los jóvenes hoy dirigen o pueden dirigir sus proyectos de vida. A grosso modo, podemos prever en los jóvenes proyectos de vida más individualistas, que tiendan a reproducir la cultura social de individuación y autorrealización favoreciendo el *statu quo* y por otra parte proyectos de vida tendientes a generar un cambio social donde el horizonte de sentido sea el colectivo y la mejora de las condiciones de vida de todos.

Bajo una aproximación similar, Mejías Quirós (2014) analizó el discurso de los jóvenes españoles durante tiempos de crisis e incertidumbre, donde identificó dos caminos que les permiten a los jóvenes enfrentar el futuro y construir un proyecto de vida: la "vía normalizada", de tipo individualista, donde los proyectos de vida se siguen construyendo dentro de los elementos tradicionales como los estudios, la profesión y la familia donde se intenta utilizar el sistema social para favorecer recursos personales; y la "vía alternativa", guiada por el cambio, donde se busca reemplazar el modelo social actual para insertarse en la sociedad. Así mismo y también en España, Folgueira y Palou (2018) dan cuenta de que los estudiantes catalanes consideraban la orientación al cambio y tener metas pro-sociales como complementarias y diferentes a aquellas más individualistas.

Es por ello que resulta necesario conocer en mayor profundidad la subjetividad de los jóvenes chilenos que se visualizan como agentes de cambio social, sus perfiles, dominios de acción y concepciones del cambio social deseado. Para cumplir con dicho objetivo la presente investigación propone las siguientes preguntas directrices que la guiarán:

¿Cuáles son los perfiles de los estudiantes que se orientan al bien común y al cambio social? ¿Cuáles son las características de cambio que emergen en el discurso de ellos?

Metodología

Para responder a estas preguntas, a partir de una aproximación cualitativa y en el marco de un proyecto de investigación sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los propósitos de vida de jóvenes universitarios (Proyecto FONDECYT/ANID nº 11170623 "Aprendizaje-Servicio en la Formación Inicial Docente: El propósito estudiantil para la mejora educativa y social"), se realizaron 33 entrevistas en profundidad a universitarios chilenos de cuatro regiones del país con la intención de identificar las distintas estrategias, motivaciones y dimensiones que confluían en los proyectos de vida orientados al bien común y al cambio social.

El instrumento de recolección de información que se utilizó fue una entrevista semi-estructurada en profundidad, que permitió recoger información detallada y profunda respecto de las metas, objetivos y/o propósitos de vida de estudiantes universitarios.

Respecto a los criterios de inclusión de los entrevistados, estos fueron estudiantes universitarios que había participado en cursos que habían utilizado la metodología del aprendizaje servicio en su carrera. Su selección finalmente dependió de la recomendación de los académicos que desarrollaban esta metodología educativa en sus cursos y del interés o disposición de los estudiantes a ser entrevistados. De esta forma, el tipo de muestra si bien fue intencionada, fue del tipo muestra voluntaria ya que finalmente sus miembros terminaron siendo auto seleccionados.

Se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) basado en el libro de códigos "formas de determinación del propósito" (Malin *et al*., 2008 adaptada por Opazo, 2018).[1] El proceso de codificación se realizó por medio de dos codificadores previamente capacitados en el uso de dicho libro, que consideraba requerimientos específicos de codificación.

En paralelo, se estructuró la unidad hermenéutica en el programa Atlas-Ti 7.5.4 con los códigos y sub-códigos estipulados en el libro de códigos. En conjunto, se acordaron fechas y tiempos del proceso de codificación para obtener un manejo alineado entre cada codificador. El proceso de codificación consistió, primero, en codificar un número de entrevistas por separado para luego en una reunión de auditoria observar las diferencias y similitudes entre los codificadores, permitiendo una mejor coherencia y relación entre analistas. Los acuerdos y justificaciones de este proceso se formalizaron en una tabla Excel de resultados, permitiendo con ello una lectura y organización clara y detallada de las codificaciones de cada codificador y de los estados finales de estos acordados en el caso de que hubiese habido disensos.

Por último, respecto al grado de alineamiento final entre las codificaciones realizadas por separado por parte de los dos analistas, es posible mencionar que se obtuvo un 70% de similitud (alfa de Kappa) en cuanto al código final asignado a cada caso codificado (tipo de proyecto de vida).

Resultados

En el proceso de codificación y análisis de las entrevistas emergió una nueva categoría que vinculaba el proyecto de vida de algunos estudiantes con el interés declarado de poder realizar un cambio a nivel social y que

1 Versión adaptada por Héctor Opazo (ABC Lab UCSH) con el apoyo de Pilar Aramburuzabala (UAM, España), Chenda Ramírez (CRIIS, UVM) y Seana Moran (Clark University, USA) de Heather Malin, Tim S. Reilly, David Yeager, Seana Moran, Matt Andrews, Matt Bundick, y William Damon de Stanford Center on Adolescence (Stanford, USA).

este fuera significativo y lograra beneficiar a otros. Esta categoría fue identificada como "agente de cambio" ya que plasmaba menciones de los entrevistados como: "querer hacer un cambio", "ser agente de cambio", "tratar de hacer cambios", "cambiar la realidad". En otras palabras, la categoría emergente de proyecto de vida se entiende desde la noción de propósito (con el objetivo de ir más allá de uno mismo) y de la noción agencia colectiva (en tanto plantea generar un cambio o transformación social).

> Este trabajo de ser un factor de cambio constituye uno de los objetivos, quizás no objetivos de vida, pero sí lo que me convoca, como que busco trabajo en función de eso, todo en función de eso. Otorgarle más que asistencialismo, oportunidades a gente que por motivos de la vida no las tienen, y en el fondo se naturalizan que no las tengas (mujer, Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, región metropolitana).

> Pero como objetivo de movimiento, a mí me gustaría que la CDU sea el movimiento político de centro derecha más grande del país, desplazando todas los tradicionales que existen y ojalá que esta cuestión se equilibre en algún momento y que, por ejemplo, no sé, el CONFECH, que es la cuestión que agrupa todas las universidades, en algún momento rechace la dictadura de Venezuela, que eso nosotros lo intentamos hacer y por hacerlo, nos destituyeron de una federación y solamente por pensar distinto, entonces yo creo que la CDU se puede posicionar como una fuerza a nivel nacional, de hecho el mundo se está polarizando, o sea, evidentemente (hombre, Carrera de Ingeniería Comercial, región de la Araucanía).

> Los alumnos más grandes incentivarlos con que se atrevan a estudiar en la educación superior para que sean uno de los primeros agentes de cambio y en los niños pequeños sería como darles una educación significativa para que ellos generen un cambio más adelante, pero me gustaría trabajar el tema del ambiente, porque es muy importante la preservación de nuestros recursos naturales y se están acabando lamentablemente y tenemos que hacer acciones y tomar cartas en el asunto para ayudar a evitar esa situación (mujer, Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, región de la Araucanía).

De los 33 estudiantes entrevistados, en 11 de ellos se observa la presencia de esta nueva categoría, en los cuales se destaca la presencia de mujeres más que hombres (41% de las mujeres de la muestra pertenecen a esta categoría, a diferencia del caso de los hombres, donde solo el 18% de ellos se encuentran en ella) y de carreras de pedagogía que de otras carreras (53% de los estudiantes de pedagogía de la muestra pertenecen a esta categoría, a diferencia del caso de otras carreras, donde solo el 17% de estos se encuentran en ella). Específicamente, además de estudiantes de Pedagogía se encuentran estudiantes de Ingeniería Comercial, Relaciones Públicas y Gestión de Información, Bibliotecología y Archivista.

Finalmente existe una proporción igual de estudiantes de la región metropolitana que de otras regiones del país que pertenecen a este grupo de estudiantes agentes de cambio (33% de los estudiantes de cada uno de estos tipos de regiones). Además de la región metropolitana, existe presencia de estudiantes de la 5° y 9° región.

Categorías presentes en los proyectos de vida de los estudiantes[2]

Los proyectos de vida sobre las cuales los estudiantes entrevistados dan cuenta se relacionan con distintos ámbitos de la vida. En este sentido, el libro de códigos utilizado menciona la existencia de categorías asociadas a ellas (Malin *et al*., 2008 adaptada por Opazo, 2018). Específicamente, las categorías presentes en los proyectos de vida dan cuenta de conceptos amplios o ideas que abarcan mucho de los tipos más específicos de metas y actividades que los jóvenes mencionan como importantes en el marco de sus metas.

En la tabla 1 se observan las categorías más relevantes de los proyectos de vida de los estudiantes entrevistados, diferenciando a los que han sido categorizados como "agentes de cambio" de los que no. Como se puede observar, existen diferencias claras de estos grupos respecto a estas categorías, ya que los estudiantes "agentes de cambio", tienen, comparativamente hablando una mayor proporción de proyectos de vida asociados a "Hacer del mundo un mejor lugar", "Cambiar la manera en que la gente piensa" y "Servir a mi país". Los otros estudiantes en cambio tienen proyectos de vida con mayor presencia de categorías como "Ganar dinero" y "Crear algo nuevo". Es importante destacar que la categoría "Ayudar a otros" tiene una presencia muy relevante tanto en los proyectos de vida de los estudiantes "Agentes de cambio", como en el del resto de los estudiantes. Algo similar, pero en menor proporción, pasa con la categoría "Tener una buena profesión", lo que da cuenta de la relevancia que tiene entre los estudiantes chilenos el contar con una carrera profesional para sentirse realizado y, particularmente la que tiene entre los estudiantes entrevistados, el poder servir y el ayudar a otros.[3]

2 Las categorías del propósito fueron diseñadas en parte por fuentes de estudio de jóvenes conducidas por De Vogler and Ebersole (1983, 1981, 1980) y Showalter and Wagener (2000), y adaptadas por el equipo de investigación de COA Stanford.

3 Recordemos que la muestra al ser de tipo voluntaria sus miembros terminaron siendo auto-seleccionados, lo que puede generar un cierto sesgo en el perfil de los entrevistados y este puede representarse en los resultados. Los entrevistados le dan importancia a lograr sus estudios profesionales para desempeñarse en ellos y a servir a otros, lo que claramente se relaciona con el hecho de ser estudiantes universitarios, que realizaron proyectos de AS y que estaban interesados en ser entrevistados y contar su experiencia.

Tabla 1
Categorías presentes en los proyectos de vida de los estudiantes con y sin factor de cambio

Categorías	Agente de cambio	No agente de cambio	% AC	% NAC
Ayudar a otros	9	11	27%	33%
Hacer del mundo un mejor lugar	5	3	15%	9%
Cambiar la manera en que la gente piensa	5	3	15%	9%
Crear algo nuevo	1	4	3%	12%
Ganar dinero	0	7	0%	21%
Ayudar a mi familia y amigos	0	3	0%	9%
Servir a mi país	4	0	12%	0%
Tener una buena profesión	6	13	18%	39%
Total según perfiles	11	22	39%	61%
Total general	33		100%	

Fuente: los autores

Tipos de proyecto de vida de los estudiantes entrevistados

El objetivo final del proceso de codificación de las entrevistas realizado era identificar el tipo de proyecto de vida para cada caso analizado. De esta forma se puede llegar a clasificar cada caso con un tipo de proyecto de vida. Los que podían ser de tipo:

- Forma "Propósito": donde existe un logro significativo para la persona y tiene intenciones y/o consecuencias para otros más allá de uno mismo y está haciendo algo actualmente para lograrlo.
- Forma "Meta Personal": donde existe un logro significativo para la persona y sus intenciones y/o consecuencias son de beneficio propio y se está haciendo algo actualmente para lograrlo.
- Forma "Sueño más allá de sí": sus razones para cumplir esa meta van más allá de si y no se está haciendo nada actualmente para lograrlo.
- Forma "Sueño Propio": sus razones para cumplir la meta son a beneficio propio y no está haciendo nada actualmente para lograrlo.

A este respecto, se pudo constatar que en los proyectos de vida de los estudiantes "agentes de cambio" se destaca la preponderancia del

proyecto de vida tipo "Propósito", a diferencia del resto de los estudiantes donde es la "Meta personal" el tipo de proyecto más significativo.

Tabla 2
Tipos de proyectos de vida de estudiantes entrevistados

Proyectos de vida	Agente de cambio	No agente de cambio	% AC	% NAC
Meta Personal	0	13	0%	39%
Propósito	9	5	27%	15%
Sueño más allá	2	1	6%	3%
Sueño Propio	0	1	0%	3%
Total según perfiles	11	22	39%	61%
Total general	33		100%	

Fuente: los autores

Caracterización de los cambios que pretenden generar los estudiantes "agentes de cambio"

En el marco del análisis realizado es posible identificar de manera exploratoria algunas dimensiones relevantes respecto a la transformación que los estudiantes "agentes de cambio" desean desarrollar. De esta forma se dará cuenta del tipo de cambio que visualizan según su foco, las razones que la fundamentan y según su envergadura.

1. *Según el foco del cambio*. En esta categoría se reconoce hacia dónde va dirigido el cambio que los estudiantes quieren realizar:
   - Orientado a personas. Es cuando el cambio está referido a poder aportar al cambio de actitudes u oportunidades de las personas: *"Quiero seguir estudiando, quiero volver a mi comuna, hacer cosas con la comunidad para contribuir tanto a la educación de nuestros niños, que ellos después van a ser el agente de cambio (…) a los alumnos más grandes incentivarlos con que se atrevan a estudiar en la educación superior para que sean uno de los primeros agentes de cambio y en los niños pequeños sería como darles una educación significativa para que ellos generen un cambio más adelante, pero me gustaría trabajar el tema del ambiente, porque es muy importante la preservación de nuestros recursos naturales y se están acabando lamentablemente y tenemos que hacer acciones y tomar cartas en el asunto para ayudar a evitar esa situación"* (mujer, Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en la región de la Araucanía).

- Orientado a sistemas. En el sentido de intencionar un cambio mayor, referido a ciertos sistemas o estructuras presentes en la sociedad y que no aportan al desarrollo de todos: *"Yo en clases de pedagogía sueño harto, y de repente tiro peladas de cable, y me dicen "no, es que el currículo es así y usted no lo va a cambiar", pucha yo quiero soñar en que puedo cambiarlo, o "no, es que eso ya es así, es una norma y usted tiene que respetarla", y yo "sí, no tengo problema en respetarlo pero también puedo crear una idea de cambio". En este país siento que en cuanto a lo educacional hay harto que cambiar, y harto que mejorar"* (hombre, Carrera de Pedagogía en Educación Música, en la región Metropolitana).

2. *Según las razones dadas para querer generar el cambio*. En esta categoría es posible identificar las razones que los estudiantes esgrimen para querer desarrollar el cambio que se desea realizar:
   - Razones personales. Este tipo de razones refieren a aspectos más propios o directamente referidos a la propia individualidad que son mencionados por los estudiantes para querer desarrollar el cambio que se desea: *Me hablaste de vocación docente, ¿por qué es algo importante para ti? Porque es el plus que yo creo que me va a dar, que me va a ayudar a cambiar cosas del sistema que creo que deberían cambiar y también es importante porque yo llegué aquí y quise ser profesora porque en los profesores que tuve no vi vocación docente, siento que algunas personas toman una perspectiva como que si tuvieran al mejor profesor y por eso quieren ser iguales"* (mujer, Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en la región de la Araucanía).
   - Razones sociales. Este tipo de razonamiento da cuenta de argumentos menos directamente relacionados con la individualidad de la persona o de su vida y más bien refieren a una racionalidad más social, referida a valores más universales como la equidad o la justicia: *"El 2011 que yo estaba en primero, segundo medio, a mí me bajó todo y pensaba "por qué en el ministerio hay tantos comercial y tantos civiles y no hay ningún profesor", esta cuestión está mal estructuralmente, está mal pensada, estas personas nunca han estado en una sala de clases, nunca se han enfrentado a la realidad que es tener 40 niños en sala y tener que enseñarles a los 40, y están creando políticas públicas que más que aportar a la educación muchas veces están perjudicándola, creando sistemas burocráticos que impiden la movilización de estrategias, incluso metodológicamente están mal planteadas muchas cosas, creo yo. Sabía que quería estudia educación, no sabía cuál, en su momento yo quería media porque es obvio que los jóvenes y enseñar a pensar y a cuestionarse, pero después dije "no, si los más vulnerados son los niños y por eso la educación inicial,*

porque aparte no es solamente porque son un objeto muy interesante de estudios, son en verdad la generación donde puedes hacer cambios" (mujer, Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en la región Metropolitana).

3. *Según la envergadura del cambio*. Esta categoría refiere al alcance que tiene el cambio que se quiere realizar, si es un cambio que se pretende afecte a un nivel más sistémico o más bien tiene un alcance más próximo o local:
   - Alcance amplio o estructural. Este tipo de alcance refiere a que se tiene como propósito generar una transformación que no solo vaya más allá de si, si no que pueda afectar a la manera como los distintos sistemas sociales operan en la sociedad: *"Yo quiero salir de la CDU en tres años más, empezar a trabajar y aportar al movimiento, aportar desde mi experiencia, con Lucas y si se puede y nada, seguir mi vida. Acordarme de que tuve un buen paso por la universidad, pero como objetivo de movimiento, a mí me gustaría que la CDU sea el movimiento político de centro derecha más grande del país […] una nueva forma de, de hacer las cosas, creo yo. No es tanto un estilo de vida, pero es una nueva, como una nueva, estamos creando una cultura distinta"* (hombre, Carrera de Ingeniería Comercial, en la región de la Araucanía).
   - Alcance próximo o local. Este alcance es de menor alcance y refiere a una transformación más próxima o cercana que se puede desarrollar, que puede implicar a una localidad o una institución: *"cuando yo salga de aquí pretendo volver a donde nací y ayudar desde ahí, hay muchas personas como yo […]. Obviamente, me gustaría trabajar en el liceo donde estudie porque todavía están los mismos profes que me traumaron, entonces necesito tener la certeza de que los niños que están ahí van a poder decir: "yo puedo también", salir adelante"* (mujer, Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en la región de la Araucanía).

Discusión

Los resultados generados en esta investigación aportan elementos relevantes al marco contextual y conceptual referidos en la introducción de este trabajo. En primer lugar, da cuenta que el contexto cultural actual en Chile, regido por la individuación, la autorrealización y el individualismo, no logran determinar las aspiraciones, sueños y proyectos de vida de los jóvenes chilenos. En esta sociedad emergen proyectos de vida de jóvenes que trascienden la propia persona para orientarse al bien común promoviendo un cambio social.

De esta forma, las nociones de propósito de vida y de agencia colectiva aportan elementos significativos para interpretar este nuevo agente de cambio social en Chile, ya que por una parte evidencia la capacidad de proyectar la propia individualidad y sus objetivos de vida hacia otros como la potencialidad de generar cambios a nivel social para materializar esa orientación.

Una particularidad que se observa en Chile (respecto a España, por ejemplo) es que en general para todos los jóvenes la carrera o profesión sigue siendo un referente social relevante para su identidad personal. A diferencia del caso español, donde se observan vías diferenciadas de proyectos de vida (Mejías Quirós, 2014), en Chile las altas expectativas aún existentes en la educación superior y con ello de la posibilidad de ser profesional, relevan esta categoría del proyecto de vida como transversal (Castillo, 2013), ya que adquiere relevancia tanto en proyectos de vida más individualistas como en aquellos orientados al bien común. Por otra parte, al igual que los hallazgos de Folgueira y Palou (2018), los nuestros revelan la imbricación existente entre la orientación pro-social de los proyectos de vida y el cambio social.

Estos hallazgos son de suma importancia a propósito de la constatación de la dificultad que tienen los jóvenes chilenos en comprometerse para desplegar los cambios que en las últimas décadas han venido persistentemente demandando y podría dar luces respecto a cómo aportar para que el involucramiento público de estos no se quede solo a nivel de demandas.

Conclusiones

Los resultados muestran que los estudiantes "agentes de cambio", como perfil tienden a ser estudiantes de pedagogía o de un perfil social de tipo "político". De la misma forma, se observa que estos estudiantes tienden a vincular sus proyectos de vida con proyectos políticos-sociales y dar mayor relevancia a "servir al país", "cambiar como la gente piensa" y "hacer del mundo un lugar mejor". En contraposición, en el resto de los estudiantes emergen otras dimensiones más personales como "la familia" y el "ganar dinero".

Al observar cómo los estudiantes "agentes de cambio" tematizan el tipo de cambio que se desea intencionar referido a su foco, a las razones dadas y a la envergadura del cambio propuesto, surge como hipótesis que este se podría relacionar con su capital cultural. Aquellos con mayor capital cultural tenderían a enfocar los cambios propuestos a un nivel más sistémico, dando como razones argumentaciones más complejas y asociadas a valores más universales y dando con esto un alcance más estructural al cambio propuesto, a diferencia de aquellos, los con menor capital cultural que lo enfocan a un nivel más básico, asociado a afectar a directamente a personas, esgrimiendo razones más personales y otorgándole una alcance más próximo o local.

Los hallazgos encontrados aportan a un acompañamiento educativo de los diseños de proyectos de vida de los estudiantes que apunten al bien común, favoreciendo con ello la transformación social necesaria para una sociedad más humana y un desarrollo sostenible.

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Barcelona: FCE.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Castillo, J. (2013). Movilidad social y educación en Chile. En J. F. Tezanos (ed.), *Juventud, cultura y educación: perspectivas comparadas en España y Chile* (pp. 267-286). Barcelona: Biblioteca Nueva.

Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Nueva York: Simon & Schuster.

Damon, W., Menon, J. y Cotton Bronk, K. (2003). The Development of Purpose During Adolescence, *Applied Developmental Science*, *7*(3), 119-128.

Folgueiras, P. y Palou, B. (2018). An exploratory study of aspirations for change and their effect on purpose among Catalan university students, *Journal of Moral Education, 47*(2), 186-200.

INJUV. (2015). *Octava encuesta nacional de Juventud*. Santiago: INJUV.

Krippendorff. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Leccardi, C. (2015). *Sociologías del tiempo.* Santiago: Universidad Finis Terrae.

Malin, H., Reilly, T. S., Yeager, D., Moran, S., Andreaw, M. A., Bundick, M. y Damon, W. (2008). *Youth purpose Project forms of purpose determination Codebook*. (Texto inédito).

Mejías Quirós, I. (2014). *Jóvenes y valores II*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud; FAD.

Morán, S. (2017). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education*, *46*(3), 231-244.

Morán, S. (2019). Is personal life purpose replacing shared worldview as youths increasingly individuate? Implications for educators. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *18*(5), 8-23.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Opazo, H. (2018). *Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: el propósito estudiantil para la mejora educativa y social (2017-2020)*. Proyecto Fondecyt Nº 11170623

PNUD. (2012). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2012: "Bienestar subjetivo en Chile: el desafío de repensar el desarrollo"*. Santiago: PNUD Chile.

PNUD. (2015). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2015: "Los tiempos de la politización"*. Santiago: PNUD Chile.

Puga, I., Atria, R., Fernández, R. y Araneda, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última década*, *47*, 118- 153

Rychen, D. (2006). Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes de la vida. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 91-126). Madrid: Aljibe.
Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad.* Barcelona: Planeta.
Yopo, M. (2013) Individualización en Chile: individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, *12*(2), 4-15.

Los jóvenes a la luz de san Juan Pablo II: retos y desafíos

José Miguel Peláez Freire
Universidad Politécnica Salesiana

Mariana Escobar Baquerizo
Universidad de Guayaquil

Introducción

"¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de paciencia y asco? ¿Solo grafiti? ¿Rock? ¿Escepticismo?, también les queda no decir amén no dejar que les maten el amor recuperar el habla y la utopía ser jóvenes sin prisa y con memoria situarse en una historia que es la suya no convertirse en viejos prematuros". En esta cita, Mario Benedetti describe el mundo acelerado donde se desenvuelven las culturas juveniles actuales, aquellas culturas que matan el amor, la expresión y la esencia de lo que ser jóvenes significa. El ser humano no solo se expresa con palabras sino también con gestos, con acciones con aciertos y errores con la experiencia como tal. Si vivimos en una cultura virtual esta experiencia decae por completo. Benedetti rechaza las tendencias juveniles actuales y alude cómo están dirigidas por una sociedad llena de restricciones, donde el sistema es aceptado en su totalidad, donde no existe una rebelión por parte de lo que en esencia debería formar la juventud. Nos han impuesto un estilo de vida dependiente, colmado de tecnología, recursos virtuales que facilitan la vida diaria, recursos que han colaborado crear esa desvinculación con lo real.

Existen palabras claves relacionadas con la juventud, entre ellas podemos mencionar: fuerza, rebelión, osadía. Palabras que poco a poco han sido opacadas por el extremo consumismo que impone nuestra era tecnológica. Consumimos tecnología, mas no consumimos vida, es más: nos apartamos de ella y creamos una barrera dividiendo lo virtual de lo real. Vivir en esta era convierte a los jóvenes en adultos prematuros ya que apresura el

ritmo de vida de aquellos cuyas experiencias de vida se aceleran en lo virtual y lo palpable se desvanece.

Benedetti, en su cita, hace un reclamo hacia la situación actual que solo quedara en un escrito como tal. La media se ha convertido en nuestro estilo de vida y está incrementando su accionar, nuestras futuras generaciones vivirán en una completa decadencia social convirtiendo todo en apatía total.

Metodología

La metodología empleada fue una sistematización teórica a través de la consulta a fuentes bibliográficas como libros, periódicos cartas encíclicas virtuales, empleando el análisis y la síntesis, para el procesamiento de la información. Los resultados se enmarcan en la valoración y la praxis de la acción misional de los jóvenes a la luz de san Juan Pablo II: retos y desafíos en el mundo hodierno.

Desarrollo

> Un sistema del desvínculo: El buey solo bien se lame. El prójimo no es tu hermano, ni tu amante. El prójimo es un competidor, un enemigo, un obstáculo a saltar o una cosa para usar. El sistema, que no da de comer, tampoco da de amar: a mucha condena al hambre de pan y a mucha más condena al hambre de abrazos (Portillo *et al*., 1991).

Para analizar un tema tan extenso como lo son las culturas juveniles en la sociedad de hoy, he decidido partir de una cita de Eduardo Galeano, quien fue un periodista y escritor uruguayo, ganador del premio Stig Dagerman, considerado como uno de los más destacados artistas de la literatura latinoamericana. La cita no solo involucra a los jóvenes sino también a la sociedad como tal. Los jóvenes nos desenvolvemos dentro de una sociedad regida por un sistema que se ha desarrollado desde tiempos remotos con el comienzo de las civilizaciones.

En cuanto a las juventudes los autores hacen referencia que la edad y el sexo son la base de clasificaciones sociales y estructurales de sentido, de la misma manera la categoría juventud es significativa, su uso conduce a un marco de sentidos. En los siglos XIX y XX esta categoría se veía desplazada a un desarrollo estudio y capacitación, postergando el matrimonio debido a que esto permitía gozar de un período de tolerancia.

Otros rasgos preponderantes son "su vestimenta cuyo signo presentado ante la sociedad se presenta en la sociedad como un paradigma deseable", es decir, todos en esta etapa desean el bien material de lo mejor sin valorar su origen de adquisición, claro que esto depende mucho del extracto social en que se encuentran.

Desde el aspecto antropológico se puede mirar cómo la facticidad se encuentra de la mano con la temporalidad característica de su dimensión personal. Virilo las categoriza como "generaciones de realidad". El autor hace referencia al cambio del tiempo social, en la velocidad, en la sensibilidad, en los ritmos y en los gustos cuya marca queda determinada en la "memoria generacional". De ahí la pregunta ¿si ellos no han vivido esa experiencia, entonces se puede entender su comportamiento bajo esta perspectiva?

Con estos criterios se puede distinguir a los jóvenes de los no jóvenes, tomando en cuenta que la diferencia de edad; los de veinte con los de treinta y cinco sea hombre o mujer tomando en cuenta que existe un abismo en la circunstancia histórica.

Vivimos en una sociedad más liberal, donde los jóvenes están expuestos a cualquier peligro, más aún cuando están en la edad que quieren experimentarlo todo, porque piensan que así se sentirán más grandes, pero si tienen una buena formación, valores, y sobre todo una buena relación con Dios podrán tener un criterio formado, donde sabrán decir no a lo que no les conviene. Pero si no tienen esa formación que viene desde sus hogares, no tienen confianza en ellos mismos, cualquier mala decisión podría llevarlos a la perdición. Depende de ellos salir adelante aun cuando piensen que no hay salida, aunque el camino sea difícil, si tienes las ganas de luchar por lo que quieres podrás encontrar el éxito. La clave es nunca darse por vencido.

Definir juventud pareceré relativamente sencillo porque en todas culturas a lo largo de la historia existe, es decir, juventud es solo un nombre, pues de él no se pueden abstraer notas esenciales por las que podamos caracterizar a la población con cierta edad y que llamamos juventud. Desde la aproximación del papa san Juan Pablo II encontramos con mayor amplitud la respuesta de esta palabra tan agraciada como es la juventud.

Discusión

¿Quiénes son los jóvenes para Juan Pablo II? ¿Cómo los ve en la Iglesia y en el mundo? ¿Qué rol les confiere en el hoy de la historia? "¡Sois la esperanza de la Iglesia! ¡Sois mi esperanza!" (22/10/1978), les dijo el día del comienzo de su pontificado, inaugurando así su diálogo con los jóvenes como papa. Hoy sabemos que no era retórica. En aquellas palabras era ya patente un concreto "proyecto pastoral", que Juan Pablo II va haciendo realidad con extraordinario impulso y amor. A los jóvenes, a los que ve como especial "camino de la Iglesia", les escribió:

> En vosotros está la esperanza, porque pertenecéis al futuro, y el futuro os pertenece. En efecto, la esperanza está siempre unida al futuro, es la espera de los "bienes futuros". Como virtud cristiana ella está unida a la espera de aquellos bienes eternos que Dios ha prometido al hombre en

> Jesucristo (Cf. Rom 8, 19. 21; Ef 4, 4; Flp 3, 10 s.; Tit 3, 7; Heb 7, 19; 1 Pe 1, 13.). Y contemporáneamente esta esperanza, en cuanto virtud cristiana y humana a la vez, es la espera de los bienes que el hombre se construirá utilizando los talentos que le ha dado la Providencia (Paul, s/f).

El papa subraya la relación existente entre los jóvenes y la Iglesia cuando escribe: "Esta dimensión es también la dimensión propia de la esperanza cristiana y humana". En esta dimensión, el primer y fundamental voto que la Iglesia, a través de mí, fórmula para vosotros, jóvenes, en este Año dedicado a la Juventud es que estéis "siempre prontos para dar razón de vuestra esperanza a todo el que os la pidiere" (1 Pedro 3,15). En efecto, en la juventud recobra la Iglesia su capacidad de asombrarse ante el misterio y el entusiasmo que la empuja hacia metas siempre nuevas.

"Tenemos necesidad del entusiasmo de los jóvenes", dice. "Tenemos necesidad de la alegría de vivir que tienen los jóvenes. En ella se refleja la alegría original que Dios tuvo al crear al hombre. Esta alegría es la que experimentan los jóvenes en sí mismos. Es igual en cada lugar, pero es también siempre nueva, original". Casi desafiando los resultados de investigaciones sociológicas y los sondeos que pintan con tintas sombrías a la juventud contemporánea, Juan Pablo II escribe:

> En este sentido a vosotros, jóvenes, os pertenece el futuro, como una vez perteneció a las generaciones de los adultos y precisamente también con ellos se ha convertido en actualidad. De esa actualidad, de su forma múltiple y de su perfil son responsables ante todo los adultos. A vosotros os corresponde la responsabilidad de lo que un día se convertirá en actualidad junto con vosotros y que ahora es todavía futuro (Paul, s/f).

Tiene confianza en los jóvenes de hoy y los jóvenes se dan cuenta. Ve en ellos una gran fuerza profética. La edad juvenil siempre se caracteriza por la tensión hacia altos ideales: la verdad, la bondad y la belleza, la justicia y la solidaridad. Es la edad que precede y prepara a los años de las decisiones, de las opciones. El papa dice:

> Reafirmo mi convicción de que los jóvenes tienen la tarea difícil, pero apasionante, de transformar los "mecanismos" fundamentales que, en las relaciones entre los individuos y las naciones, favorecen el egoísmo y la opresión, y de crear nuevas estructuras inspiradas en la verdad, la solidaridad y la paz (Paul, s/f).

Resultados

Los resultados se enmarcan en la valoración y la praxis de la acción misional de los jóvenes a la luz de san Juan Pablo II: retos y desafíos en el mundo hodierno, en la que se invita a los jóvenes llevar a cabo una praxis más

comprometida y transformadora con la sociedad actual. El papa desea implicar a los jóvenes con su dinamismo profético, ante todo en la gran obra de la nueva evangelización del mundo contemporáneo; y de esta misión el papa los considera singulares protagonistas. No fue un azar que en 1984 entregara a los jóvenes precisamente la Cruz del Año Santo apenas concluido, diciéndoles:

> Muy queridos jóvenes: al clausurar el Año Santo os confío el signo de este año jubilar: ¡La Cruz de Cristo! Llevadla por el mundo como signo del amor del Señor Jesús a la humanidad y anunciad a todos que solo en Cristo muerto y resucitado hay salvación y redención (Paul, 1984).

Con el paso de los años, el alcance de este gesto ha sido cada vez más evidente. La Cruz confiada a los jóvenes —que se halla en la capilla del Centro Internacional Juvenil San Lorenzo, de Roma— los acompaña en las Jornadas Mundiales de la Juventud como insustituible punto de referencia y constante memoria de la tarea que el papa les ha confiado.

Este es, a grandes rasgos, el horizonte en el que Juan Pablo II sitúa su diálogo con los jóvenes. Es la visión de quien mira en lo más profundo del corazón de los jóvenes de hoy y tiene la capacidad de penetrar más allá de las apariencias, también cuando son negativas. Dos son las coordenadas principales de este diálogo: el plan divino de salvación y el misterio del hombre que se revela solo a la luz de Cristo.

Parece oportuno detenernos ahora en una decisión que ha constituido un auténtico salto de calidad en la relación entre el papa y los jóvenes o, mejor, entre la Iglesia y los jóvenes: me refiero a las Jornadas Mundiales de la Juventud. Entre los acontecimientos que prepararon el terreno de su institución en la Iglesia hay que recordar el Jubileo de los Jóvenes sobre el tema: "Abrid las puertas al Redentor". Era el año 1984. Invitados por Juan Pablo II, llegaron a Roma miles y miles de jóvenes del mundo entero. Quienes se habían detenido en el tiempo de la gran contestación de los años sesenta y setenta se vieron sorprendidos ante esta señal: algo nuevo estaba ocurriendo entre los jóvenes si eran tantos los que se acercaban a la fe y a la Iglesia. El Año Internacional de la Juventud, proclamado por las Naciones Unidas en 1985, dio ocasión para otro gran encuentro del papa con jóvenes procedentes de todos los países del mundo, y para la publicación de un documento sin precedentes: la carta apostólica a los jóvenes y las jóvenes del mundo, en la que Juan Pablo II les habla de forma muy personal y directa, como amigo y padre del valor y significado de la juventud. Es un texto extraordinario que debería ser la lectura-base de los jóvenes y de los agentes de pastoral juvenil. Para el papa, tan atento a los signos de los tiempos, estos dos acontecimientos desafiaban a la Iglesia a evaluar su capacidad de aprovechar una ocasión providencial. Al instituir la Jornada Mundial de la Juventud, explicaba así los motivos de su decisión:

> Todos los jóvenes deben sentirse acompañados por la Iglesia. Por eso toda la Iglesia, junto con el Sucesor de Pedro, debe sentirse profundamente comprometida, a nivel mundial, con la juventud, con sus anhelos y preocupaciones, con sus deseos y esperanzas, para responder a sus expectativas, comunicando la certeza que es Cristo, la Verdad que es Cristo y el Amor que es Cristo, mediante una formación apropiada, que es una forma necesaria y actual de evangelización (Laici, s/f).

Algunos años después el papa decía:

> Nadie ha inventado las Jornadas Mundiales de los jóvenes. Fueron ellos mismos quienes las crearon. Esas jornadas, esos encuentros, se convirtieron desde entonces en una necesidad de los jóvenes de todos los lugares del mundo. Las más de las veces han sido una gran sorpresa para los sacerdotes, e incluso para los obispos. Superaban todo lo que ellos mismos se esperaban.

Al mismo tiempo, en el Consejo Pontificio para los Laicos se creaba una sección de jóvenes, que promueve la pastoral juvenil a nivel de la Iglesia universal y coordina la celebración de las Jornadas Mundiales de la Juventud.

Comenzó así el caminar de los jóvenes con el papa a través de los continentes. Un caminar que dura más de catorce años y ha ido jalonándose de encuentros mundiales: Roma (1984 y 1985), Buenos Aires (1987; Santiago de Compostela (1989), Czestochowa (1991; Denver (1993), Manila (1995), París (1997). Cada uno ha tenido su historia irrepetible, ha sido una gracia particular, una piedra angular del itinerario espiritual de la juventud de nuestro tiempo. En este sentido es ejemplo elocuente la Jornada Mundial celebrada en París, que contó con la participación de más de un millón de jóvenes. Hecho que produjo estupor no solo en periodistas y opinión pública, sino también en muchos sacerdotes y obispos. Tal respuesta en un país secularizado como Francia, era realmente imprevisible.

El factor sorpresa, que parece ser ya una constante de las Jornadas Mundiales, es signo evidente de que con demasiada frecuencia cedemos a la tentación de minusvalorar la potencialidad de bien de los jóvenes de hoy.

Es claro el diagnóstico del papa sobre la juventud contemporánea:

> Los jóvenes buscan a Dios, buscan el sentido de la vida, buscan respuestas definitivas: "¿Qué debo hacer para heredar la vida eterna?" (Lucas 10,25) En esta búsqueda no pueden dejar de encontrar a la Iglesia. Y tampoco la Iglesia puede dejar de encontrar a los jóvenes.

Las Jornadas Mundiales son lugar providencial para este encuentro, vigoroso instrumento de evangelización del mundo juvenil. Pero con una condición: deben estar orgánicamente incorporadas en el sistema de la pastoral juvenil. Porque si se las considera separadas y aisladas, fácilmente pueden transformarse en "humo de pajas" y reducirse a mero "turismo religioso". Hay que considerarlas momentos fuertes de un proyecto ya en

función y más amplio de pastoral juvenil, una pastoral intensa que las preceda y las siga, y que ayude a hacer crecer la semilla que ya se había sembrado. De esta convicción íntima nace el interés del Consejo Pontificio para los Laicos por la pastoral juvenil. Y hemos de afirmar que, en estos años, en varios países ha cambiado la situación. En un buen número de diócesis se han instaurado estructuras de pastoral juvenil y muchos sacerdotes han reanudado con entusiasmo su dedicación a los jóvenes. En este campo, las Jornadas Mundiales están fomentando una sensibilidad pastoral nueva, de vital importancia para la Iglesia de hoy y de mañana.

A fin de completar el cuadro es preciso preguntarse también: ¿Cómo responden los jóvenes al papa? ¿Cómo lo ven? ¿Quién es el papa para ellos? Al comienzo de su pontificado, los periódicos hablaban del papa Wojtyla *super-star*. ¿Qué dicen hoy? ¿Cómo explicar el hecho de que todavía hoy, con el mismo entusiasmo y amor de entonces, los jóvenes sigue gritándole en todas las lenguas: "Juan Pablo II, te quiere todo el mundo"? Algo que se repite no solo en las grandes concentraciones como en París, por ejemplo, sino cada domingo en la cita del rezo del Ángelus, a la que los jóvenes nunca faltan. Es impresionante la dimensión cuantitativa de la respuesta de los jóvenes a las invitaciones del papa para las Jornadas Mundiales de la Juventud. Quien haya tenido la suerte de tomar parte en ellas, no olvidará jamás las imágenes de la Iglesia joven reunida en torno al papa, rebosante de entusiasmo y gozo por la fe. No obstante, sean tan numerosos (más de un millón; 4 millones en Manila), estos jóvenes nunca son una multitud, una masa amorfa, sino siempre Iglesia. Y lo demuestran en su extraordinaria capacidad de escuchar al papa y recogerse en oración.

Ciertamente esta dimensión cuantitativa es importante y significativa. Habla de que están emergiendo nuevas tendencias. En los jóvenes de hoy inmersos en un mundo secularizado, viviendo la fe muchas veces en situaciones de diáspora, anonimato y soledad, encerrando esta experiencia en la esfera de lo privado es patente su necesidad de estar juntos para redescubrir la dimensión comunitaria de la fe y la valentía del testimonio cristiano. Pero es más relevante todavía la dimensión cualitativa de la participación de los jóvenes, la dimensión de su experiencia espiritual. Hace unos años, la sección de jóvenes de nuestro dicasterio realizó un sondeo entre los jóvenes que habían asistido a la Jornada Mundial de Santiago de Compostela. A continuación, algunos datos interesantes: "De fe que solo verlo nos transforma" (francesa, 17 años). "Verdaderamente he vivido una conversión interior; se ha hecho la luz dentro de mí. Ahora me es más fácil hablar de mi fe en clase, sobre todo en las horas de filosofía" (francesa, 17 años).

En cierto modo, estos testimonios ayudan a penetrar en la experiencia espiritual de muchos jóvenes que se han encontrado con el sucesor de Pedro. Y de nuevo el papa capta e indica el significado exacto de estas palabras cuando escribe:

> En cualquier parte a la que el papa vaya busca a los jóvenes, y en todas partes es buscado por los jóvenes. Aunque, la verdad es que no es a él a quien buscan. A quien buscan es a Cristo, que “sabe lo que hay en cada hombre” (Juan 2,25).

Conclusión

Hasta aquí se ha tratado de esbozar a grandes rasgos el carisma especial de Juan Pablo II, que se manifiesta en su extraordinaria capacidad de comunicarse con los jóvenes de países y culturas del todo diferentes y en su hondo impacto formativo. Pero, ¿dónde está el secreto de esta relación tan especial con los jóvenes? ¿Cuáles son los elementos constitutivos del proyecto pastoral que está en la base? ¿Qué nos enseña este papa a nosotros, sacerdotes y laicos, agentes de pastoral juvenil? El mismo nos ayuda a responder. En efecto, en varias ocasiones ha hablado de su itinerario experiencias en este campo, siendo sacerdote, obispo, en fin, como papa.

La juventud no es más una etapa de nuestra vida que debemos vivir, una etapa donde todo parece posible, donde el infinito es posible, donde la palabra imposible provoca risa y la palabra difícil es simplemente un obstáculo que tenemos la seguridad de sobrepasar sin mayores dificultades; es la etapa con que la vida nos premia permitiendo soñar y alcanzando nuestros sueños.

A los jóvenes se les presenta nuevos desafíos y enfrentarnos a retos extraordinarios, con tal entusiasmo que los más intrincados obstáculos sean afrontados con una férrea disciplina, con una determinación absoluta y con una sonrisa en los labios, en estos tiempos es una tarea bastante difícil, implica luchar con todas las situaciones que se nos presentan, aquellas que aniquilan la mente, y destruyen ese hermoso regalo de la juventud. “Enseña a estos jóvenes a hacer buen uso de su libertad. Enséñales que la mayor libertad consiste en entregarse totalmente. Enséñales el significado de las palabras del Evangelio: ‘El que pierda su vida, encontrará (Mt 10,39)’” (14/8/1993).

Referencias

Benedetti, M. (s/f). *¿Qué les queda a los jóvenes?* Recuperado de https://bit.ly/2TmSPI1/
La Biblia.x
Laici. (s/f). Recuperado de https://bit.ly/3BkHBVz/
Paul, J. (s/f). Recuperado de https://bit.ly/3hOMNsU/
Paul, J. (1984). Recuperado de https://bit.ly/36Nw2rO/
Portillo, J., Martínez, J. y Banfi, M. L. (1991). *La adolescencia*.
Virilio, P. (1998). *Máquina de visión*. Madrid: Cátedra.

Eje 3: Transformaciones pedagógicas y transformación social en un contexto de crisis global

Estilos de enseñanza activos como espacios de aprendizaje sobre diversidad cultural en educación inicial

María José Carranza
Universidad Politécnica Salesiana

María Elena Ortiz
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Las situaciones educativas, personales, incluso de orden familiar que se producen en el nivel Inicial, por la edad en la que se encuentran, son atendidas por las docentes, porque este nivel, al igual que los otros es un escenario educativo caracterizado por su amplia diversidad estudiantil. Por ello, las acciones educativas o manifestaciones que se ven en el contexto escolar dan respuesta las profesoras y que la mayoría de las veces son muy particulares. A este conjunto de situaciones se denominan "estilos de enseñanza", reflejadas durante las acciones pedagógicas al atender a los estudiantes.

En la investigación realizada se pudo determinar la importancia e incidencia que tienen los estilos de enseñanza en los procesos de aprendizaje y su relación con la diversidad cultural. Esta se realizó, durante las prácticas pre-profesionales, en una institución educativa privada de la ciudad de Quito, con 16 niños/as de 4 a 5 años perteneciente al nivel Inicial II y sus docentes. Se llegó a determinar que predominan principalmente dos estilos: en la docente A un estilo más reflexivo-innovador y en la docente B un estilo más académico. Según el estilo cada profesora asume la diversidad de diferente forma.

Se escogió esta institución porque ahí se realizaron las prácticas y, además, se caracteriza por tener un alto porcentaje de niños/as de otros

países: asiáticos, árabes, y latinoamericanos, especialmente de Venezuela. En sus espacios educativos los niños y niñas expresan sus costumbres, idiomas, actitudes y comportamientos. Y, en esos momentos, según el estilo docente se da respuesta al alumnado desde su particularidad. Por tal razón, el trabajo investigativo se lo realizó con el propósito de determinar cuáles estilos tenía cada docente y cuál de ellos facilitaba procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad cultural en Educación Inicial II. Los resultados se presentan en este trabajo.

Metodología

Tal como se indicó anteriormente, la investigación se realizó con 16 niños/as de 4 a 5 años de edad pertenecientes al Inicial II y a sus dos docentes durante el periodo de la práctica pre-profesional 2019. Se apoyó en dos paradigmas: cualitativo y cuantitativo. El cualitativo permitió identificar cuatro aspectos importantes y necesarios el momento de aprender: motivación, frustración, curiosidad, logro de los aprendizajes; de seis diversos estilos: reflexivo, innovador, cooperador, indagador, individualizador y académico, considerando la literatura al respecto: Aguilera (2012), Córmack, (2004), Gil y Sánchez, Gonzales y Pino, (2015), Ministerio de Educación (2014), Oviedo *et al*. (2010), Peiteado *et al*. (2013), Rendón (2013) y Valencia y López (2018). Esta observación y registro se llevó a cabo en la primera semana para determinar cuál estilo predominaba en cada docente. El enfoque cualitativo ayudó a profundizar en cada estilo de las docentes considerando el tema de la diversidad de las niñas y niños de Inicial II B.

El método etnográfico, permitió enlazar lo observado y las entrevistas aplicadas, además ayudó a descubrir y analizar las diversas acciones relacionadas con el trabajo docente, los estudiantes y el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de reflexionar, comprender e interpretar la realidad educativa evidenciada.

Por las características y el tipo de práctica pre-profesional que se debe realizar a lo largo de la carrera, la observación inicial se convirtió en observación participante. Esto permitió tener una aproximación con todos los sujetos involucrados en la investigación, teniendo un acercamiento práctico vivencial. En la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente con la finalidad de comprender mejor la realidad investigada y así contrastar, aseverar e interpretar los datos empíricos. Además, se aplicó un cuestionario donde se abordó temas referentes al tema de investigación como: formación académica, experiencia laboral, procesos de enseñanza-aprendizaje y diversidad cultural.

Como instrumento para recoger información se utilizó: el diario de campo, el cual permitió detallar y registrar la acción docente con los niños y

niñas de inicial II durante las prácticas pre-profesionales. En este se consideró actitudes, gestos, expresiones verbales y no verbales de los estudiantes en los diferentes momentos pedagógicos y las acciones de las docentes, con la finalidad de interpretar los diferentes estilos de enseñanza y su relación con la diversidad cultural presente en el nivel inicial, durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, una guía de observación tanto para las niñas y niños y las docentes. Esta se usó a lo largo de todos los momentos pedagógicos. Permitió recoger datos referentes a los estudiantes y sus docentes, capturando información de los diferentes estilos de enseñanza en las actividades libres, dirigidas, semi-dirigidas

El análisis e interpretación de los resultados se basó en un referencial teórico sobre estilos de enseñanza, diversidad cultural y Educación Inicial. El cual, por los requisitos del trabajo no se presentan aquí. Está formado por: conceptualización sobre estilos de enseñanza, diversidad cultural vinculada a los estilos de enseñanza y educación inicial y procesos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza. La revisión bibliográfica permitió profundizar numerosos aspectos sobre seis estilos de enseñanza. El conocimiento conceptual sobre los estilos docentes ayudó a establecer diferencias sobre el abordaje a la diversidad cultural en el nivel inicial.

Resultados

A seguir, se presentan los resultados dividido en tres momentos: cuantitativo, cualitativo y relación de los estilos con la diversidad cultural. Primero tenemos los estilos de enseñanza que predominan en los diferentes momentos pedagógicos y aspectos que promueve en las niñas y niños.

País de origen de las niñas y niños

De acuerdo a los resultados en el aula de Inicial II B el mayor porcentaje de los niños y niñas eran extranjeros y el resto ecuatorianos.

Aspectos que provocan en los niños y niñas según cada estilo de enseñanza

El registro que se obtuvo de la guía de observación se pudo ver que el estilo reflexivo provoca en los niños/as un aprendizaje más activo, destacando el 100% que respeta su totalidad. Asimismo, otro porcentaje similar se vincula a la curiosidad pues se obtuvo el 100%. Un dato importante es que estilo docente no frustra a los estudiantes pues se llegó a determinar el 0% en la totalidad de los estudiantes. Así también, en la categoría motiva se visualiza que el 100% de los estudiantes están motivados. Estos resultados positivos son debido a múltiples cambios de la docente en las clases y la forma espontánea y crítica de llevar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los datos que reflejan sobre este estilo docente en los estudiantes son positivos resaltando que en un 100% existe curiosidad por los niños/as, motivando a un 93,33% y logrando su aprendizaje en un 93,33%. Sin embargo, en este estilo sí existe en los estudiantes en porcentajes bajos poca motivación, posiblemente producto de los constantes cambios que pueden generar distracción y no lograr su cometido en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así también, un dato relevante es que los niños/as no sienten frustración con el estilo de enseñanza innovador.

Este estilo de enseñanza manifestado durante los momentos pedagógicos nos indica que el 100% de los niños/as se sienten motivados y logran el aprendizaje durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, genera curiosidad a un 93,33% de estudiantes, pero un 6,67% no sienten curiosidad con este modo de trabajar de la docente. En cuanto a la categoría frustra se encuentra que el 93,33% de niños/as no se sienten afligidos por este estilo docente y su proceder, pero un bajo porcentaje del 6,67% se siente frustrado. Esto puede deberse a la forma de llevar la clase, pues recordemos que la manera de trabajar de este estilo cooperador se enfoca por su aplicación pronta de actividades y su proceder colaborativo.

Se observa en los datos que este estilo docente logra el aprendizaje, genera curiosidad y los niños y niñas se sienten motivados en un 100% en las tres categorías. Sin embargo, se nota que en un 80% que los estudiantes no se frustran con este estilo de enseñanza, pero un 20% sí siente frustración. Esto se puede deber, a las acciones que se guían bajo el descubrimiento de los propios estudiantes, donde muchas veces la docente interviene muy poco.

Los datos demuestran que este estilo logra el aprendizaje en un 100%, siendo la cifra más alta en comparación con las demás, pues el 73,33% siente curiosidad, mientras que un 26,67% no se acerca a la categoría mencionada. Del mismo modo, el 46,67% se siente frustrado durante el proceso de enseñanza aprendizaje y el 53,33% de los estudiantes no se frustra durante las actividades y el estilo que se manifiesta. También vemos que el 53,33% de los niños/as se sienten motivados, pero el 46,67% no, esto posiblemente por la poca flexibilidad que existe durante las actividades.

Al determinar en los 15 niños/as qué genera el estilo académico, vemos considerablemente que motiva en un 20% siendo un numero considerablemente bajo en comparación al 80% que no está motivado. Además, un dato que llama la atención es que el 100% de los niños/as no siente curiosidad por este estilo de enseñanza que por sus características se enfoca en su organización, cumplimiento y resultados, a esto se le atribuye que el 93% de los niños/as si sienten frustración, mientras que el 6,67% no dato que es relativamente bajo. Ante esto, este estilo de enseñanza refleja que un 20% logra el aprendizaje en los estudiantes y el 80% no. Recordemos que este estilo académico por su firmeza se centra más por los contenidos que por el proceso ligado al aprendizaje.

Estilos de enseñanza de cada docente

En este segundo momento se presentan los resultados cualitativos de la investigación. Se pudo determinar que en la docente A predominaba el estilo de enseñanza reflexivo, innovador, cooperadora e indagador, mientras que en la docente B el individualizador y académico. A continuación, una pequeña caracterización de los estilos de cada profesora.

Docente A

Reflexivo. Destacando como principales características observar a todos los estudiantes, ser paciente, cuidadosa, colaboradora y analizar cada situación para anticipar su actuación. La docente con este estilo docente se caracteriza por tener un comportamiento amistoso, cuidadoso al brindar otras alternativas para las actividades, así también para registrar datos y solucionar problemas (Valencia y López, 2018).

Innovador. Destacando su sentido dinámico, momentos improvisados, espontáneos y creativos. En el desarrollo de las diferentes actividades se pudo ver una actitud novedosa, divertida, participativa, con un espíritu renovado que incidía de forma positiva en el deseo de aprender y solucionar problemas pues estaban en un ambiente armonioso. La docente cuando asumía este estilo también se caracterizaba porque había un disfrute de las actividades pues eran entretenidas y captaban la atención de los niños/as. En todo momento existía respeto por cada idea o pensamiento que expresaban los niños y niñas.

Cooperador. Particularmente pragmático, pues la docente se desatacaba por su actitud colaboradora, rápida durante las actividades y positiva. En este estilo la docente marcaba su sentido organizado, concreto, claro, muy convencida que debía aplicar lo aprendido con sus estudiantes. En todo momento estimulaba la solidaridad a través de la práctica del trabajo grupal. Además, fomentaba la responsabilidad y un clima de cordialidad.

Indagador. En este estilo la docente se desenvuelve en los diferentes momentos pedagógicos de manera dinámica y espontánea, siendo una guía en todo momento indagando en todas las situaciones que se suscitan en el proceso educativo para favorecer el aprendizaje. De este modo, la docente reflejaba su acción activa, crítica y propositiva con los niños y niñas.

Docente B

Individualizador. En todo momento se pudo ver la capacidad organizativa en cuanto al tiempo y espacio para las actividades. Así también, demostraba su interés por el trabajo en grupo o individual recurriendo a la retroalimentación y evaluación de forma inmediata.

Académico. En las actividades primaba el orden, disciplina y sentido organizado y articulado en las actividades escolares. Además, en la docente había una cierta tendencia al perfeccionismo, con actitud firme y poco flexible.

Relación de los estilos de enseñanza con la diversidad cultural

Los estilos de enseñanza indagador, reflexivo, cooperador con tendencia activa que destacan en la docente A, promueven actitudes de respeto, valorando cada particularidad de los niños/as en los diferentes espacios para integrar, comprender las culturas, costumbres y sus tradiciones. Pues en todo momento tomó en consideración a la diversidad de estudiantes tanto en las actividades y acciones que guían el aprendizaje. Además, siempre estaba pendiente de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes de otros países, haciendo de la diversidad cultural una oportunidad de aprendizaje. También, se pudo apreciar un sinnúmero de actividades al aire libre como en el aula que hacía de la enseñanza un espacio que consideraba las diferencias adaptando los recursos disponibles a los estudiantes, brindando orientación y motivación a todos los niños y niñas, especialmente a los de otros países.

Por el contario, en la docente B predominaba el estilo individualizador y academicista por su tendencia a la formalidad y al orden, hacía que cada momento didáctico sea muy estructurado y poco flexible. Al existir mucha exactitud en lo planificado no permitía que los niños y niñas se desenvuelvan y aprendan de mejor forma pues lo hacía de forma muy sistemática y poco dinámica.

La docente al desarrollar el trabajo pedagógico con estos estilos no promovía, ni aprovechaba la riqueza cultural de los niños y niñas, pues no daba apertura a formas de expresión diversas, no las valoraba y por ende no propiciaba la integración y profundización entre las diversas culturas. La mayoría de veces las actividades pedagógicas no respondían a las necesidades e intereses de los niños y niñas de otra nacionalidad, porque solo generaliza el contenido. La docente con este estilo tendía a proponer actividades sin tener en cuenta a los estudiantes, pues al ser autocráticos, organizados y distribuyendo materiales y contenidos a trabajar no considera las diferentes necesidades y características de las niñas y niños. Otro rasgo es que evita tener contacto amistoso con los estudiantes, factor que genera ambientes tensos y poco agradables (Aguilera, 2012), especialmente para las niñas y niños de otras nacionalidades.

Discusión

En función de los resultados obtenidos se pudo establecer que los diversos aspectos y manifestaciones de los estilos de las docentes del nivel

inicial influyen en los estudiantes y su aprendizaje. Esto debido a las situaciones que se generan en el ambiente educativo. De la investigación se pudo determinar que un estilo de enseñanza académico no siempre garantiza que niveles de integración, respecto y aceptación a la riqueza y diversidad cultural. Pues este estilo docente no contribuye con procesos de adaptación a situaciones, contextos, diversos de cada niña o niño presente en el nivel inicial. Además, se pudo ver que no genera efectos positivos de aprendizaje con todos los estudiantes.

Al contrario, estilos de enseñanza con tendencia activa donde la innovación, la cooperación, el respeto, así como la amplia la variación de actividades y de ambientes de aprendizaje en diferentes circunstancias contribuye y ayuda a la integración de las diferentes diversidades sociales y culturales. Claramente los estilos de enseñanza activos tienen relación directa con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial porque impactan de forma positiva en los niños y niñas. En efecto, estos estilos tienen en cuenta a los estudiantes y sus intereses ajustando su praxis educativa en función de la organización institucional, estudiantes, ambientes de clase y recursos disponibles.

Por medio de las entrevistas se pudo llegar a determinar que los estilos de enseñanza dependen en gran medida de las experiencias que han tenido las docentes en otros espacios laborales previos. Experiencias positivas como las que tuvo la docente A refuerzan estilos más activos. Por el contrario, experiencias negativas como las que tuvo la docente B, refuerzan estilos más pasivos. Estas experiencias marcan de tal manera que los lleva, como en el caso de la docente A, a ser más flexible, abierta, integradora, mientras que la docente B cierra los espacios de creación e integración.

Los estilos de cada profesora dan sentido a la acción pedagógica. Mientras más estilos activos despliega una docente la diversidad se enriquece y se amplía, por el contrario, estilos más pasivos cierran espacios y se desaprovecha la riqueza cultural. Cabe alertar que los estilos encontrados no fueron puros, ni estáticos. Por el contrario, las docentes cambiaban los estilos de enseñanza según la actividad, en los diferentes momentos pedagógicos: actividades libres, dirigidas, semi-dirigidas. Los cambios de estilos docente se ven reflejado en su manera de enseñar y actuar en los diferentes momentos pedagógicos marcando actitudes y comportamientos que se evidencia en una mayor o menor apertura en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la riqueza de la diversidad.

Cabe destacar que las formas enseñar de las docentes y sus particularidades no influyen de la misma manera a todos los estudiantes, pues esto depende de múltiples factores: las actividades que proponen, de los contenidos que trabajan, también de la experiencia laboral y formación docente para abordar y optimizar las diferentes situaciones del contexto escolar, la riqueza de la diversidad en la Educación Inicial II del paralelo B, etc.

Conclusiones

En la investigación se llegó a determinar que los estilos de enseñanza se reflejan implícita o explícitamente, pues mucho tienen que ver con el conocimiento que poseen los docentes, el procedimiento, la evaluación, su acción ante los estudiantes para manejar situaciones diferentes y apoyándose en la singularidad de cada individuo (Oviedo *et al*., 2010). Por tal razón, los estilos de enseñanza con tendencia activa evidenciados son efectivamente integradores de la diversidad cultural en el nivel inicial, siendo cada uno de estos novedosos y motivadores en torno a las diferentes situaciones educativas. Cabe destacar que estos estilos de enseñanza activos se apoyan en su entorno por lo que abordan a todos los estudiantes sin ponerse límites o encontrar dificultades, identificando y resolviendo problemas educativos para ajustarse a estrategias que guíen el aprendizaje en los estudiantes.

Por otra parte, los estilos de enseñanza formales, pasivos tienden a estructurar las actividades de forma sistemática intentando no flexibilizar su atención al alumnado, por tal razón se comprobó que estos estilos docentes no son favorables para los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel inicial, porque indudablemente valoran más un resultado que su proceso de aprendizaje, donde además se rigen en el orden, su contenido de lo planificado de forma estricta sin detenerse a considerar a sus estudiantes y sus intereses. Cabe destacar que el estilo docente académico puede repercutir a grandes rasgos en los estudiantes porque el trabajo docente sobre la diversidad cultural no se apreciaría como un aspecto a apreciar o a integrar, sino todo lo contrario.

En el trabajo investigativo se llegó a determinar que existe gran cantidad de niños y niñas de otras nacionalidades, factor que enriquece las aulas de la Educación Inicial y que pone a prueba a todo docente que atraviesa este singular proceso haciendo de la educación un aspecto plural enriquecedor. De ese modo un estilo de enseña activo puede ser parte de una forma auténtica de valoración a los distintos elementos culturales que se presentan en la educación. Es necesario mencionar que por medio de la diversidad cultural en el nivel inicial se puede comprender y conocer costumbres, tradiciones, diferentes culturas e incluso lenguas que se pueden aprovechar para trabajar contenidos nuevos.

Claramente, el trabajo docente refleja el estilo de enseñanza y se construye con la cotidianidad educativa que ciertamente viene precedida con las situaciones que se generan dentro del aula y los estudiantes. Ante este factor es preciso siempre dar respuesta educativa adecuada para los niños/as que contemple a todos los estudiantes y sus aprendizajes, considerando la diversidad cultural, valorando aquellas costumbres, tradiciones, expresiones, respetando y fortaleciendo lo diverso en el espacio escolar para hacer de esto un elemento de aprendizaje.

Referencias

Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *5*(10), 1-9.

Gonzales, M. y Pino, M. (2015). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, *27*(3), 1175-1191.

Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (55), 1-14.

Peiteado, M., López, A. y Pino, M. (2013). Análisis psicométrico de una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE). *Ediciones Universidad de Salamanca*, *31*(1), 181-198.

Valencia, M. y López, M. (2018). Los estilos activo, reflexivo, teórico, pragmático y la competencia. *Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *5*(9), 1-11.

La etnografía en el ámbito educativo: experiencias de enseñanza-aprendizaje en la asignatura "diversidad cultural y social"

Blas Garzón-Vera, PhD
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Ángel Torres-Toukoumidis, PhD
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Francisco Galindo Agustín
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Ramón J. Sender de España

Introducción

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es una institución de educación superior particular y de inspiración católica. Entre otros, su fin es formar personas con madurez humana que sepan hacer coherentemente la síntesis de ética, vida y cultura, para que actúen en sus propios contextos históricos en la línea de la justicia, solidaridad y fraternidad, siendo testimonio de los más altos valores éticos del hombre.

Las carreras de Educación Inicial y de Educación Básica, buscan formar docentes capaces de "organizar y gestionar procesos educativos en diferentes contextos socioculturales que incidan en el aprendizaje de los estudiantes en edad escolar, con sentido ético, capacidades críticas y constructivas que favorezcan a la transformación de la realidad educativa, la resolución de los problemas del sistema educativo nacional y a la generación de conocimientos innovadores". Profesionales con capacidad de generar conocimientos innovadores, que centran su quehacer educativo en el sujeto y contribuyan a la formación nuevas generaciones.

La asignatura Diversidad Cultural y Social de las carreras de educación, aborda y comprende el carácter diverso del Ecuador, desde el punto de vista cultural y social; explica las asimetrías que existen en el Ecuador a nivel del acceso a los bienes y servicios, y sus factores; expone las relaciones de discriminación de género y generacionales que se desarrollan en el Ecuador; y analiza las relaciones de dominación que se desarrollan entre los diferentes grupos culturales y los avances que se han dado en materia de derechos colectivos. Esta asignatura del segundo nivel, se enmarca en la organización curricular Unidad Básica. Corresponde al campo de formación "Integración de saberes, contexto y cultura". Tiene un total de 160 horas de trabajo divido en 64 horas del componente docencia y 96 horas de trabajo autónomo.

La etnografía como disciplina científica contribuye a conocer, analizar e interpretar las identidades, costumbres y tradiciones de los distintos grupos humanos. En este contexto, las instituciones educativas se circunscriben dentro de un área sociocultural concreta en donde desarrollan su actividad y hacia las áreas de influencia de su laborar formativa. Este artículo se propone sistematizar una práctica que incorpora la etnografía como una herramienta metodológica en la enseñanza de la asignatura Diversidad Cultural y Social de las carreras mencionadas.

Metodología

El desafío de quienes trabajamos en el ámbito educativo, es buscar metodologías que nos permitan compartir prácticas y conocimientos que despierten el interés de los estudiantes. Los docentes logramos mejorar la motivación y la predisposición a aprender con un adecuado manejo de las emociones y cuando les permitimos un acercamiento de los estudiantes con las realidades que se van estudiante en el aula. En este sentido, la etnografía se plantea como un método de enseñanza-aprendizaje que permite a los estudiantes un contacto directo con los temas y problemáticas estudiadas en el aula; y al mismo tiempo, convierte al estudiante en protagonista de su proceso formativo y actores empoderados de su realidad, de su comunidad.

De acuerdo a los planteamientos institucionales, este trabajo se fundamenta en una metodología activa y participativa, basada en el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo alcanza mejores resultados por la implicación de los estudiantes. Se utilizó la técnica observación de campo, en contextos educativos diversos, para que los estudiantes puedan analizar, constatar y contrastar la teoría con situaciones prácticas fuera del aula o mediadas por las tecnologías de información y comunicación (TIC).

El enfoque del aprendizaje se vuelve dinámico, partiendo de la actividad individual de estudiante hasta alcanzar la interacción colaborativa con el resto de compañeros del aula y la asistencia y acompañamiento del docente.

Se abordaron problemas reales y vivenciales con diversidad de perspectivas tanto teóricas como testimoniales actuales, que permitieron una mayor comprensión e implicación en la solución de las problemáticas analizadas. Luego de utilizar la técnica de observación de campo, los estudiantes presentaron informes que evidenciaron un análisis y discusión crítica de la realidad; el involucramiento con las problemáticas culturales y sociales, y el testimonio de la incorporación de aprendizajes significativos en su proceso de formación.

Resultados

A continuación, se presentan dos experiencias educativas que incorporaron la etnografía como una herramienta metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera se desarrolló en el periodo académico septiembre 2019-febrero 2020: una visita de campo realizada a las Ruinas Arqueológicas "El Mirador de Huasipamba" en el cantón Pucará de la provincia del Azuay. La segunda, y debido a la pandemia del COVID-19, fue un ciclo de conferencias con expertos en las temáticas abordadas en las cuatro unidades académicas durante el periodo académico marzo-julio 2020.

Visita de campo a las Ruinas Arqueológicas "El Mirador de Huasipamba"

Las carreras de Educación Básica e Inicial, como parte de su proceso formativo en la asignatura Diversidad Cultural y Social, realizó una visita de campo al mirador de Huasipamba, en el cantón Pucará de la provincia del Azuay. Estudiantes y docentes observaron algunos atractivos de este lugar conocido como la "Sucursal del Cielo", por su gran diversidad cultural, social y natural. El principal destino fue las ruinas de Huasipamba. Con guías y dirigentes de la localidad se pudo conocer a cerca de la historia, investigación y administración de este gran complejo arqueológico. Las vivencias compartidas con los guías, docentes, dirigentes y habitantes de la localidad, permitió a los estudiantes acercarse para conocer la diversidad cultural que tiene el Ecuador. Así lo describen en algunos de sus testimonios, plasmados en el Informe de la visita de campo.

> El conocimiento de lugares y restos arqueológicos fue muy productivo ya que nos permite valorar nuestras raíces e identidad nacional, además comprender las formas de vida de nuestros antepasados que construyeron valiosas edificaciones y nos dejaron una herencia material como son la cerámica y el trabajo en metales, evidenciados en la valiosa colección que reposa en el museo de este prestigioso cantón (Jazmín Barros, 2019).

> Como experiencia intercultural el conocer este complejo arqueológico quede maravillado como la naturaleza preservo ciertas estructuras per-

mitiendo dar un detalle más amplio sobre sus posibles orígenes, los colaboradores que estuvieron junto a nuestro equipo son personas que nos brindaron compañía y apoyo en todo momento con mucha amabilidad y criterio se prestaron en todo momento a ayudarnos y guiarnos esto habla muy bien de su cultura que es abierta y sincera hacia personas que no han visto nunca. Alrededor de las 15 horas nos retiramos del lugar volviendo con una sonrisa y con un nuevo conocimiento e imágenes de lugares esplendidos y hermosos por sus paisajes (Eddie Miranda, 2019).

Esta experiencia fue gratificante, pude conocer las reliquias arqueológicas que realizaron nuestros primeros habitantes, sus construcciones a base de rocas, sus baños que representan una arquitectura muy peculiar y diferentes a otras culturas el acompañamiento de los arqueológicos en nuestro viaje fue de gran ayuda, ya que se pudo conocer a detalle las dudas sobre lo que queríamos saber. Pucara es un destino muy bueno de conocer, sus reliquias arqueológicas llaman mucho la atención y la experiencia es gratificante, totalmente recomendable visitar Pucará y sus lugares turísticos (Jerson Riofrío, 2019).

La experiencia que se lleva de los pucareños es muy buena ya que son gente amable, acogedora y más que eso tienen mucha cultura de la cual podemos aprender mucho, tuvimos la oportunidad de tener un breve acercamiento hacia las familias del lugar y como ya había mencionado fueron amables y acogedoras ya que tuvieron la amabilidad de brindaron un refrigerio de los *cuchuchaquis* con café, también tuvimos una breve aproximación con el concejal del cantón fue muy amable ya que al momento de subir hacia Huasipamba conversaba y nos ayudaba con la información del lugar, nos dio datos de algunos lugares turísticos, por otro lado también tuvimos la hermosa experiencia de conocer a la familia del estudiante Kevin quienes nos recibieron en su casa y tuvimos la oportunidad de sentarnos en la mesa y poder degustar de los platos típicos del cantón Pucara que la familia había preparado (Fernanda Maza, 2019).

Conocer una pequeña parte del Ecuador que muchos de los compañeros no tenían idea de su existencia. El compartir con personas de otro cantón que nos dieron a conocer y nos trataron con mucha humildad (Andrea Arias, 2019).

Ciclo de conferencias "La diversidad cultural y social del Ecuador"

Las carreras de Educación Básica e Inicial, como parte de su proceso formativo en la asignatura Diversidad Cultural y Social, y debido a la emergencia del COVID-19 que no permitió actividades presenciales, programaron un ciclo de conferencias con expertos en las temáticas abordadas en las cuatro unidades académicas durante el periodo académico marzo-julio 2020. Los invitados desarrollaron conferencias magistrales, luego se abrió

un espacio de consultas, debate y análisis, y se cerró con la intervención del docente para reforzar los conocimientos concernientes a la correspondiente unidad de contenidos.

El día 15 de junio de 2020, Luis Tobar Pesantez dictó la conferencia sobre la tercera unidad de la asignatura "La explotación económica y la inequidad social en el Ecuador". La economía considerada una ciencia social que se dedica al estudio de metodologías para distribuir los escasos recursos ante a necesidades ilimitadas. La exposición se centró en uno de los principales aspectos que ha sido golpeado por la pandemia, el empleo, desplegando varias cifras y estadísticas del momento.

El día 22 de junio de 2020, María Clara Sharupi, con el mérito de ser la primera mujer de la cultura shuar que alcanza el reconocimiento de Miembro de la Academia de Historia del Ecuador, compartió "Experiencias de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador", tema de exposición que le permitió analizar la realidad del sector desde sus experiencias individuales y como parte de la nacionalidad shuar. Una lucha que todavía permanece para buscar mejores condiciones para su pueblo y comunidades.

El 29 de junio de 2020, el invitado fue Sebastián Endara, docente investigador, con el tema "La diversidad cultural y social: experiencias en la formación de docente", desarrolló su exposición en base a varios planteamientos: educar para la desobediencia, ¿es ese el papel de la educación, el enseñar a obedecer? Preguntas de reflexión que despertó el interés de los estudiantes y la participación en base a las motivaciones que cada uno de ellos traía hacia la carrera escogida.

Las exposiciones de cada uno de los invitados, profundizó el debate y la reflexión de los estudiantes sobre su rol de futuros formadores, el poder que tendrán como educadores, puesto que sus enseñanzas y acciones llevarán a acciones acertadas o equivocas de sus educandos. Se cuestionaron si son el presente o futuro de la sociedad y qué trasformaciones buscarán en ella a través de la educación. A continuación, algunos de sus testimonios plasmados en el los portafolios de fin de semestre.

> Luego de la exposición concisa por parte del Dr. Luis Tobar, varios de los puntos tocados quedan claros al ver que la economía del país siempre ha estado vulnerada al priorizar sectores privados y no al pueblo. Se puede ver que hay soluciones a la crisis de nuestro país y las necesidades de pueblos que lo necesitan, cosa que deberían hacer y penosamente no sucede (Sherlly Chávez, 2020).

> Una experiencia muy bonita ya que se pudo conocer mucho de lo que hoy en día nuestra sociedad está enfrentando en cuanto al trabajo, educación se desarrolló temas muy interesantes que supieron captar la atención de los estudiantes. La sociedad está perdida en temas sobre lo que es nuestra cultura, estas charlas ayudaron a darse cuenta de las cosas como corrup-

ción, que nos rodea y nosotros como estudiantes no hemos sentido esa atracción sobre esos temas no hace falta pertenecer a otra carrera para que se sepa de todos los temas sinceramente pienso que es algo que se debería saber por cultura. Los encuentros, han sido tratados por personas profesionales con una excelente capacitación, lograron cautivar a los estudiantes para que sigan averiguando sobre todos los temas tratados y que nos interesemos un poco más por la lectura (Andrea Sumba, 2020).

Se pudo entender de forma parcial el funcionamiento de la economía de nuestro país, además del surgimiento de la educación intercultural bilingüe, que consiste en la enseñanza y aplicación de las 14 lenguas indígenas, y finalmente que la educación debe posibilitar el pensamiento crítico en los estudiantes para así generar una visión propia (Alejandra Tapia, 2020).

En mi opinión me gustó mucho las charlas si un poco de inconveniente porque es un poco más cansado de manera virtual y los invitados si lograron tener nuestra atención, también no es lo mismo interactuar de manera virtual que presencial, también tuve problemas con mi cámara (Amanda Segarra, 2020).

Por estos medios es un tanto complicado lograr un aprendizaje adecuado y también es complicado interactuar de muchas maneras, ya que no es lo mismo aprender de forma presencial que de forma virtual. De estas clases me llevo varios aprendizajes valiosos; puede aprender un poco más de la economía del país, conocí más de ciertos aspectos de la educación intercultural y la cultura shuar, y pensé mucho más en cómo ser un mejor docente para el futuro del país (Fabricio Mora, 2020).

Las clases me parecieron muy interesante, pero encontré dificultades al momento de interactuar con ellos, ya que cuando las clases son presenciales podemos levantar la mano y pedir la palabra, pero las clases online no podemos preguntar de la misma manera ya que es como interrumpir y también tenemos problemas con la conexión de internet y no podemos conocernos bien entre todos. Se aprendió más sobre la realidad de nuestro país, ya que las clases trataron sobre la economía de Ecuador, sobre su educación bilingüe y como ser un mejor docente. Las clases fueron de gran utilidad ya que si el tema nos resulta más importante porque fueron compartidas las experiencias y no solo la teoría (Fátima Sacasari, 2020).

Discusión

La etnografía, según Aguirre Baztán (en Maturana y Garzón, 2015), "es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad". Por otro lado, Mauss (1997) entendía a la etnografía como una "observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu". Por lo tanto, la etnografía es el estudio de una cultura o un grupo social mediante

la observación y descripción de las formas de vida y comportamiento de dichas sociedades. Es decir, la etnografía "describe las múltiples formas de vida de los seres humanos" (Nolla, 1997).

La etnografía en el ámbito educativo, nos permite entender las relaciones que se dan entre las instituciones educativas y su entorno. Este aspecto que en muchas ocasiones se ha visto distanciado, olvidado o poco considerado, resulta de particular importancia para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelvan significativos. Es decir, considerar el entorno como mecanismo para el proceso educativo, es el interés particular de este artículo.

La asignatura Diversidad Cultural y Social, estudiada únicamente a través de la revisión de fuentes bibliográficas, se considera que cumple con uno de sus resultados de aprendizaje que señala: "Comprende el carácter diverso del Ecuador, desde el punto de vista cultural y social", quedando únicamente en el ámbito cognitivo. Pero si se quiere llegar a fortalecer un resultado actitudinal o procedimental, es necesario que el estudiante entre en contacto real con su entorno, porque de esta manera se afectan otros compromisos y sensibilidades sociales de estos futuros educadores.

Por otro lado, y como señala Muñoz (2016), la responsabilidad de la universidad en la construcción de no solo profesionales, sino ciudadanos (principio alineado a nuestra universidad) debe responder a una visión de sociedad, la misma que en el actual contexto que vivimos, ha sido calificada de una complejidad sociocultural cada vez mayor, es así que "no podemos seguir pensando en lo social en tanto unidad, equilibrio y orden, cuando nuestras sociedades cada vez son más fragmentadas, complejas, plurales y construidas por relaciones diversas". Por lo tanto, este nuevo "entorno cibercultural" no necesariamente puede estar produciendo nuevas ciudadanías, sino más bien "otras prácticas ciudadanas" (Garzón, 2018).

En este mismo contexto, Mayer (2016) propone que la:

> Escuela —y el sistema educativo en su conjunto— es parte de un entramado social más amplio en el que existen factores endógenos y exógenos que afectan su desarrollo. Partiendo de esta premisa, lo pedagógico y lo social no pueden escindirse, y sus mutuas delimitaciones determinan la producción de ciudadanía que se realizan en esos espacios.

Mayer, por lo tanto, nos invita a pensar el ejercicio docente desde inclusión educativa, la misma que permita, como señala la visión de la UPS, "incidir en lo intercultural", que debe convertirse en una práctica permanente de respeto y aceptación a la diversidad.

La incorporación de la etnografía en las experiencias de enseñanza-aprendizaje, fortalecen estos principios, que los podemos analizar en los testimonios de los estudiantes que pasaron por esta asignatura. Manifiestan abiertamente no solo el interés por conocer la diversidad cultural y social del país, sino un compromiso por preservar y mantener creencias, valores y

tradiciones a través de la trasmisión de estas enseñanzas a las nuevas generaciones que les tocará formar, como le lee en los siguientes testimonios:

> Se recomienda que visiten este lugar ya que resulta muy importante conocer sobre las culturas y pueblos que se asentaron en este territorio y podamos darle un significado a nuestra historia de origen cañari e inca, cuyas manifestaciones culturales representan el sentido de la interculturalidad en el Ecuador, además de trasmitir nuestras experiencias (Jazmín Barros, 2029).
>
> Recomiendo en seguir fomentando este tipo de visitas para aprender y conocer más de este tipo de culturas y como se ha desarrollado y que han descubierto al pasar de los tiempos para que den a conocer a siguientes generaciones, para la integración de nuevos conocimientos y aprendizajes (Erika Pacheco, 2019).
>
> Esto nos favorece porque podemos pasar de una educación tradicional a una educación donde las innovaciones y los modelos de enseñanza cambian y hacen vivir la historia del pasado con el presente y como son los restos arqueológicos que en nuestro país existen, por eso Ecuador es un país pluricultural y debemos estar agradecidos de nacer y de resguardar nuestras raíces y culturas de nuestros antepasados (Eddie Miranda, 2019).

Conclusiones

Si los futuros profesionales de las carreras de educación de la UPS se desempeñarán en múltiples escenarios laborales que les permita trasformaciones sociales para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, ellos deberían considerar aquellas experiencias que vivieron en su proceso de formación, es decir, la sensibilidad y compromiso que adquirieron a acercarse de forma directa a la diversidad cultural y social de país.

La etnografía como herramienta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, despertó la motivación y por lo tanto el interés por conocer la enorme riqueza y variedad de culturas que componen el Ecuador. Y este conocimiento fortaleció nuevas sensibilidades y compromisos por mejorar las condiciones de vida de las nuevas generaciones y trabajar para mejorar las inequidades sociales.

Dada las particularidades de esta metodología y el heterogéneo contexto cultural en donde se desempaña la UPS, consideramos que es una herramienta metodológica exploratoria de trabajo; por cuanto la etnografía requiere de procesos más largos y sistemáticos para valorar su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se recomienda continuar aplicando estas experiencias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, para validar la eficacia de estos procesos educativos, mejorar la relación del grupo, despertar la motivación en los

estudiantes y fortalecer procesos de identidad cultural de los estudiantes. Consideramos que, al despertar la curiosidad de estudiante por conocer las diversas culturas del país, se contribuye en el espíritu crítico, comprometido y solidario, que son los grandes principios que guían el quehacer educativo de esta universidad.

Estas experiencias, tanto presenciales como virtuales, promueven el diálogo intercultural, la empatía entre docentes y estudiantes, despiertan la creatividad, recuperan la autoestima, fortalecen la identidad y motivan a un conocimiento más profundo y sistemático de las diferentes nacionalidades, pueblos y culturas que compone el Ecuador. En definitiva, se fomenta una pedagogía crítica y participativa dentro y fuera del aula.

Estudiar y conocer la historia nos ayuda a no repetir los errores de pasado, aprovechar las experiencias de quiénes consiguieron mejorar las condiciones de vida y cuidar esta herencia cultural que permita a la nueva generación de educadores trasformaciones creativas para mejorar el mundo desde la educación.

Referencias

Benítez, L. y Garcés, A. (2016). *Culturas ecuatorianas: ayer y hoy*. Abya-Yala.

Frasco-Zuker, L. (2016). Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 1205-1216.

Garcés y Bravo. (2019). *Interculturalidad, problemáticas y perspectivas diversas*. Abya-Yala.

Garzón, B. (2018). Construcción de una agenda ciudadana: análisis desde el Sistema Preventivo Salesiano. En *El Modelo Pedagógico Salesiano, Memorias del Congreso de Educación Salesiana*. Abya-Yala.

Maturana, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, *9*(2), 192-205.

Mayer, L. (2016). Cambios y trasformaciones sociopolíticas en las sociedades contemporáneas. Implicaciones para la ciudadanía. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo: el futuro de la preventividad* (pp. 44-46). Quito: Don Bosco.

Mendizábal, C., Villegas, M., Teodoro, A., Lourenco y F. (2013). *Interculturalidad y educación superior*. Biblos.

Muñoz, G. (2016). Debates y perspectivas actuales sobre ciudadanía. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo: el futuro de la preventividad* (pp. 29-32). Quito: Don Bosco.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala; UASB.

La pedagogía del estímulo en María Mazzarello: criterio pedagógico en tiempos de crisis

Carmen Villora
CES Don Bosco de Madrid

Introducción

María Mazzarello es una figura todavía poco conocida. No nos sorprende porque su caso es común a diversas fundadoras de diferentes institutos femeninos en el siglo XIX. Mujer casi analfabeta, como tantas mujeres en ese contexto, le fue reconocido un "ministerio educativo" de alcance universal. En la sencillez, sentido práctico de su vida y de su legado educativo-espiritual, los educadores y educadoras pueden encontrar un mensaje actual y un modelo para la tarea educativa en tiempo de pandemia.

La experiencia vital de María Mazzarello

María Esther Posada, afirma que, desde el punto de vista existencial, la misión de María Mazzarello se hace realidad en la "caridad educativa" (Posada, 1992, p. 49). Caridad que se desarrolla en tres etapas: hacia la caridad educativa (1837-1860); caridad fecunda (1860-1872), caridad plenamente oblativa (1872-1881).

La primera etapa, hacia la caridad educativa (1837-1860)

María Mazzarello nace y la bautizan el 9 de mayo de 1837 en Mornese (Piamonte), en una familia de relaciones amplias, la vivienda familiar estaba unida a los tíos y primos. Todos arrendatarios campesinos que no tenían estrecheces económicas.

De su padre hereda la sabiduría, el sentido común, amor al trabajo y capacidad de admiración e intuición. De su madre la prontitud, el carácter fogoso y la agudeza intelectual. Del sacerdote Pestarino, acompañante espiritual de Maín, aprende la apertura a la vida, a los valores humanos y religiosos, el realismo y un constante trabajo sobre sí misma.

El comienzo de su relación consciente con Dios fue su Primera Comunión y posterior Confirmación, desde entonces todas las mañanas se levantaba temprano para participar en la Eucaristía. Esto la predispone a tener un corazón limpio y rechazar a la maldad.[1] Cuando Maín tenía 13 años, la familia se traslada a vivir a La Valponasca, una aldea a 4 km de Mornese. Allí se afana de sol a sol, colaborando en el trabajo de los campos y en los quehaceres del hogar. En 1855 inicia, con el grupo de Hijas de la Inmaculada, una actividad de atención y solicitud con las familias del pueblo que las necesitan. Viviendo en La Valponasca les roban todos sus ahorros y la familia se traslada al pueblo de Mornese. Maín lo vive como una ventaja, porque podría encontrarse con sus amigas en el pueblo y participar más activamente en la asociación de Hijas de la Inmaculada.

Siendo la primogénita de trece hijos, pudo vivir la experiencia profunda de los vínculos de fraternidad con los propios hermanos y hermanas, aprendiendo a ser "hermana", en el cuidado recíproco, en el ayudar y ser ayudada. Cuidó de su educación: les enseñaba las oraciones del buen cristiano, aconsejaba, vigilaba sus compañías, cuidaba para que no creciesen vanidosos y malcriados; aprendió a tratarlos con paciencia y amor, buscando siempre su bien. La familia fue para ella de hecho la primera escuela de sociabilidad (*cf.* Crono-historia II, p. 309).

Las experiencias más significativas en la etapa de apertura a la caridad: trabajo incansable; silencio rico de vida interior; aprendizaje de los ritmos de la naturaleza y contacto con ella; colaboración en la vida familiar cuidando de sus hermanos; pertenencia a una asociación seglar que favorecía la amistad, la búsqueda de ideales e impulsaba su compromiso social. Además, iniciación al acompañamiento mediante un fecundo apostolado parroquial: en el catecismo, en el cuidado de los enfermos, en las reuniones

1 Después de la Primera Comunión, intensificó su relación con Jesús, hizo voto de castidad y lo hizo para siempre. Es el momento de la opción de la joven María Dominga, tenía 15 años. Afirma Petronila: "Un día, esta y aquella se puso a contar que había pedido hacer el voto de castidad por algún tiempo y que don Pestarino a alguna le había respondido que sí, a otra que no. María, que estaba allí se sobresaltó y dijo: 'No entiendo por qué le piden esto y por un tiempo dado. Yo no he pedido nunca nada a nadie y lo he hecho sin demora y para siempre, Y no creo de haberlo hecho mal'. María tenía entonces unos quince años" (Crono-historia I, p. 53). Hay que tener presente que las Hijas de la Inmaculada por lo general no hacían votos y que el voto de castidad era concedido, pero solo con el consentimiento del director espiritual

formativas con las madres de familia, en la solicitud educativa siguiendo a las chicas del pueblo (Sacra Rituum Congregatione, (1934, 215). El período de la juventud fue vivido por María Dominga como tiempo favorable de formación humana y cristiana, rico de acciones apostólico-educativas.

La segunda etapa, caridad fecunda (1860-1872)

Invitada por don Pestarino para atender a unos parientes enfermos de tifus, inicialmente siente miedo, se hace el ánimo y con la ayuda de Dios, los asiste. Se contagia. En la enfermedad experimenta la fragilidad, la impotencia y a la vez fuerza para responder a algo nuevo que Dios le pide: la opción educativa se va consolidando en ella. Inicialmente el apostolado de las Hijas de María Inmaculada era heterogéneo y amplio (enfermos, catequesis, madres de familia, etc.) en el período de la convalecencia, Maín se orienta decididamente hacia la educación de las niñas.

En este momento de crisis y búsqueda de la voluntad de Dios suceden dos momentos significativos: paseando por el pueblo donde hay una especie de colina, llamada Borgoalto, tiene la visión de un colegio y escucha la voz de María que le dice: “A ti te las confío”. A partir de este momento inicia, junto a su amiga Petronila, el aprendizaje de la costura y el corte para enseñar a las niñas este oficio y sobre todo con la intención de “que conozcan a Dios”. Reunían a las muchachas y les procuraban una diversión sana, excursiones, música y teatro como elementos educativos. Enseñar a las chicas a coser y sobretodo ayudarles en su relación con Dios.

El encuentro con Don Bosco tiene lugar en Mornese en el otoño del 1864. Viendo a Don Bosco, rodeado de jóvenes, siente sintonía con lo que hace. Don Bosco dirige un saludo a las Hijas de la Inmaculada les dice: “Recen sí, pero hagan todo el bien que puedan a la juventud y hagan lo posible por impedir el pecado”. María Mazzarello comprendió la novedad que encerraban estas palabras y comprende el sentido de la nueva vocación. “Ser como María Auxiliadora, auxiliadora de las jóvenes”. María Dominga, a pesar de vivir en un pueblo pequeño, perdido entre las colinas del Monferrato, no es una mujer que vive aislada. Está integrada y activa en la vida familiar, en la vida parroquial, en la vida social de su pueblo como buena ciudadana.[2]

Las experiencias más significativas de esta etapa de caridad fecunda serán: compromiso por la educación de las jóvenes y generar innovaciones en su tiempo sin temor a oposición o críticas. Creación de una red de

2 La figura de María Dominga ordinariamente aparece en la historiografía mucho más vinculada a la de religiosa salesiana, que a la identidad laical. Pero mirando objetivamente la historia, la situación se invierte. En efecto, de los cuarenta y cuatro años de la vida de María Dominga, treinta y cinco son vividos en la condición laical y solo nueve en el estado religioso.

relaciones sociales y de amistades verdaderas; unas relaciones tejidas en la familia y en la parroquia que fueron para María espacios de bendición y de valoración de sí misma. Laboriosidad, en sus diferentes dimensiones: trabajo sobre el propio carácter; trabajo como participación y responsabilidad en la familia; trabajo apostólico-educativo en la parroquia como donación de sí a los demás.

La tercera etapa, una caridad plena (1872-1881)

Es el tiempo de la fundación del instituto FMA y de la práctica educativa. El 5 de agosto de 1872 se inicia el primer colegio de las salesianas, con grandes dificultades. Al inicio se pensó para los niños de Mornese, y todo el pueblo ayudó en la construcción. Después Don Bosco les pidió a las hermanas que lo ocuparan para las niñas, esto provocó el rechazo de los mornesinos.

La comunidad salesiana crece y en febrero de 1876, salen las primeras hermanas misioneras de Mornese. Se va clarificando su misión de fundadora junto a Don Bosco. Visitó Francia y preparó tres expediciones misioneras. Después de haber vivido 42 años en su pueblo natal, María Mazzarello y la comunidad salesiana se traslada a Niza. Muere en Niza (Italia) el 14 de mayo de 1881 a los 44 años de edad.

En estos años María Mazzarello se afianza como animadora de jóvenes y hermanas de la primera comunidad. La pasión educativa la lleva a impulsar el dinamismo en las personas que ha de animar, se percibe en invitaciones insistentes a "tener ánimo", a "no tener miedo" y "estar siempre alegre". Expresiones que dirige a hermanas y jóvenes constantemente en las circunstancias más diversas. Esto supone una modalidad peculiar en las relaciones interpersonales a través de las cuales construye la colaboración entre todas, la implicación y participación en la tarea educativa común.

Experiencias de esta etapa de plenitud en la caridad son: tejedora de relaciones serenas y confiadas en una dinámica de crecimiento en la sororidad y en la comunión. Empeño por ayudar a hermanas y chicas a purificar las motivaciones de su actuar, su mirada, sus sentimientos, a superar límites y debilidades tomando así la responsabilidad de su formación. La fuerza de lo cotidiano en la educación, ha sido una persona "de los días laborables", que ha creído y vivido el amor día a día en la sencillez y en la trama de cada jornada y así se ha convertido en un signo del amor de Dios para las hermanas y las jóvenes.

Metodología

Tras el recorrido vital de María Mazzarello desde un ángulo experiencial, se analizan sus cartas como documento clave para fundamentar su propuesta de acompañamiento educativo a través de la pedagogía del estí-

mulo. Para la investigación se recurre a algunas categorías psicopedagógicas utilizadas por Franta y Colasanti (2009).

Desde la investigación en las cartas de Mazzarello, que son las únicas fuentes de valor documental, con estas categorías educativas se puede concluir que la pedagogía de María Mazzarello es verdaderamente una intuición pedagógica y un modelo de intervención educativa que, a pesar de la distancia física, es capaz de suscitar en las personas resiliencia ante la dificultad y las hace protagonistas en su propio proceso formativo. En este momento de crisis sanitaria y de distanciamiento social, esta pedagogía recobra actualidad y fuerza educativa para acompañar a las jóvenes y los jóvenes que se forman en nuestros ambientes.

Resultados más relevantes

¿Qué significa el género epistolar? Las cartas pueden considerarse "una autobiografía inadvertida" y por eso reflejo de una historia, fragmento de vida interior. En una carta se ponen en juego los recursos para responder a un determinado problema, aconsejar sobre una situación, narrar un hecho o acontecimiento desde la propia vivencia. Es un coloquio que transciende el espacio y por lo mismo tiene el sabor de sinceridad y de espontaneidad.

Los epistolarios han sido considerados desde la antigüedad espejos del corazón. En D. Bosco las cartas confirman lo que ya se conocía de él. En María Mazzarello, sin las cartas, no se conocerían ciertos rasgos de su personalidad y de su peculiar capacidad de comunicación y relación educativa. En las cartas de María Mazzarello se encuentran anacolutos, regionalismos propios del dialecto del Piamonte, formas lingüísticas inapropiadas, omisión de una palabra, etc.

¿Cómo escribe? Es una mujer nacida en el campo sin posibilidades de asistir a la escuela, que aprende a escribir a los 35 años. Ella sabía leer desde niña, le había enseñado su padre y con gran fática había conquistado la palabra escrita a los 35 años.

¿Cuándo escribe? Ante la expansión del Instituto y con nuevas fundaciones en Europa y América. Cartas desde Mornese y Niza (1874-1881). En estos años Mazzarello vive una situación distanciamiento físico de las educadoras y de las jóvenes, e impulsada por una gran pasión educativa inicia una continua acción formativa a través de su correspondencia.

¿Por qué escribe? Porque siente la urgencia de formar a las hermanas como auténticas educadoras, percibe que se han acelerado los procesos formativos, "con sor Victoria debes tener paciencia e inculcarle poco a poco el espíritu de nuestra Congregación. No puede haberlo captado aún, porque ha estado muy poco tiempo en Mornese" (C. 25, p. 3).

¿A quién escribe? Se conservan 68 cartas, la mayor parte están dirigidas a hermanas, pero además a los Salesianos y algunos interlocutores laicos, hombres o mujeres. Los escritos de interés para nuestra investigación son las cartas personales o corales dirigidas a las jóvenes hermanas que comenzaban a caminar en nuevas comunidades educativas y se encontraban con las primeras dificultades en la formación de las muchachas.

¿Qué dicen sus cartas? Expresan firmeza, profundidad de fe y compromiso educativo.[3] También, serenidad para mirar las debilidades humanas; confianza y abandono en el Señor y en su Madre. Escritos que hacen referencia continua a la misión educativa promoviendo la convergencia y la colaboración de las educadoras y la unidad, "Cuando os separéis, estad atentas a que no se separe el espíritu, estad siempre unidas con el corazón" (C. 29, p. 3), que el Señor "os conserve siempre unidas y alegres" (C. 68, p. 5).

¿Quién escribe? La personalidad de María Mazzarello, que se manifiesta en sus escritos, es reveladora de su libertad de espíritu, "perdone la libertad de mi escrito" (C. 2, p. 6). Clara, decidida y aguda, con intuición psicológica para el acompañamiento de las personas. Afectuosa y rica de ternura materna con las hermanas y con las jóvenes "¡Qué alegría me ha dado tu cartita!" (C. 13, p. 1). Siguiendo criterios formativos, por una parte se muestra comprensiva y paciente en tolerar los defectos y limitaciones, pero por otra no deja de llamar a la claridad de las motivaciones y de apoyar el trabajo de crecimiento de quien es joven, para que no haga las paces con sus defectos (C. 17, p. 4).

A este conjunto de actitudes educativas, características en María Mazzarello, la doctora Matilde Parente las ha llamado "pedagogía del estímulo" (Parente, 1995, p. 199).

La base antropológica que sustenta a la joven Maín es el esfuerzo, el valor que la estimulan a trabajar en los campos, la valentía para cuidar de sus parientes enfermos de tifus, la audacia para ser educadora a pesar de ser una mujer sin cultura y sin medios.

El arrojo y valentía de Maín se manifiestan como energía psicológica y moral de su persona y van unidos a su capacidad de realismo, que hunde sus raíces en la cultura popular. Se interpreta la vida desde un punto de vista dinámico, capaz de tomar la iniciativa. La existencia se vive como crecimiento continuo y lucha ascética. Una batalla que se establece no con las fuerzas externas, sino desde el interior, con un adversario el egoísmo, la insolidaridad o la cerrazón en sí misma. Surge una línea educativa que apunta sobre el valor, la valentía, la fuerza interior para crecer en el amor hasta dilatar el corazón y "hacer con libertad todo aquello que requiere la caridad" (C. 35, p. 4).

3 Si la santidad hasta ochocientos se caracteriza por el escondimiento y silencio, María Mazzarello a través de su epistolario se presenta como mujer con deseos de santidad, pero reivindicó su derecho a la acción y a la actuación dentro de la Iglesia y rompe con esa idea medieval de santidad (Garrone, 1995, p. 48).

La pedagogía del estímulo es una intuición, un modo de relación educativa, un mensaje que se traduce en acción y que no se pierde en discursos, vive y comunica vida. Y en esto se puede fundamentar la aportación pedagógica de Mazzarello, hacer del estímulo educativo un método, para provocar el desarrollo de la persona.

Para María Mazzarello se trata de educarse y de educar en la valentía, primero testimoniándola y después proponiendo ese esfuerzo a través de una verdadera y propia intervención pedagógica. La encontramos como interlocutora vivaz: unas veces aguda, otras veces alentadora, otras dispuesta a disentir, a corregir, es exigente y al mismo tiempo respetuosa, comprensiva y siempre optimista sobre las personas y sobre las situaciones.

En las cartas la pasión educativa es evidente, la exhortación a no tener miedo, a combatir siempre, cada día se recoge en gran número de ellas y se repite en las circunstancias más diversas. Se trata de una modalidad característica de relación interpersonal que ella establece, y a través de la cual construye la colaboración, sororidad e implicación en el proyecto común de la comunidad salesiana. María Mazzarello por su experiencia en el trabajo de los campos y las viñas conoce y comprende que los procesos de crecimiento y asimilación hasta dar fruto, son lentos, por ello respeta los momentos y tiempos de crecimiento sin violentarlos jamás. En ella existe una fuerte capacidad de atender a las personas, de tener paciencia, de esperar.

Por esto, es posible afirmar que su intervención está fundamentada a nivel pedagógico y no es solo sugestión afectiva. Siguiendo las categorías psicopedagógicas utilizadas por Franta y Colasanti, podemos afirmar que la pedagogía del estímulo de María Mazzarello es verdaderamente una intuición pedagógica, un modelo de intervención que invita a la acción.

Con María Mazzarello, dejamos el campo de la pedagogía teórica y nos introducimos en el terreno práctico del arte educativo. Leer las cartas según estas categorías significa descubrir la acción educativa de Mazzarello en la originalidad de su modo de ser madre y maestra de vida. Algunas características de este arte educativo que hemos llamado pedagogía del estímulo, se acreditan fácilmente en las cartas, las agruparemos en tormo a cuatro verbos: activar, comprender, redimensionar y responsabilizar.

Activar, hacer al alumnado vivamente partícipe de su propio proceso educativo; protagonistas, en la medida de sus posibilidades, personas autónomas. Animar y estimular siempre desde el camino de la razón y la amabilidad. Leemos en sus cartas: “Está alegre: no tengas tanto miedo de tus defectos y de no poderlos corregir todos de una vez, sino poco a poco… sin hacer nunca las paces con ellos” (C. 17, p. 4). Estimula con frases como: “No te desanimes ante ningún contratiempo que te pueda suceder” (C. 34, p. 2). No vacila en reconocer que esta “vida es un continuo campo de batalla y no hemos de cansarnos nunca” (C. 19, p. 1), pero se puede vencer, especialmente si las virtudes se practican con un corazón “generoso, grande y sin temores” (C. 27, p.

14). Anima proponiendo a las educadoras que den ejemplo, está en nosotras ayudar a crecer a las jóvenes en lo bueno, "primero con el ejemplo, porque las cosas que se enseñan con el ejemplo quedan más impresas en el corazón y hacen mucho bien, y luego con las palabras" (C. 17, p. 1).

Comprender, manifestar un interés auténtico por las alumnas y alumnos, crear auténtica sintonía educativa, un amor educativo profundo. Una escucha atenta a cada joven para descubrir reacciones, sentimientos, pensamientos, emociones, etc. Dejar hablar permitiendo la libre expresión de la muchacha, con recepción activa y acogiendo los mensajes que provienen del mundo que rodea a la chica.

Escribiendo a la directora y a toda la comunidad educativa, les dice que es necesario no cansarse de "animar", saber "corregir con caridad", "corregir, advertir siempre, pero compadeced de corazón y usad caridad con todas" (C. 25, p. 2). Este es el camino para comprender y comprenderse recíprocamente, "mirad, hay que estudiar la manera de ser de cada una y saberlas llevar para conseguir algo, hay que inspirar confianza… creo que si sabes tratarla dará buen resultado" (C. 25, 2.3).

Desdramatizar, quitar aspereza a un asunto, considerar las cosas y las situaciones según una jerarquía de valores. Optando por la prioridad de la persona y poniendo al centro los valores cristianos. Se encuentra así el valor para hacerse santas, desdramatizando las dificultades, redimensionando las tristezas y penas. Respondiendo a una hermana afirma: "Me dices que tienes mucho trabajo, y yo me alegro, porque el trabajo es el padre de todas las virtudes. Con el trabajo desaparecen los 'grillos'" (C. 15, p. 5).[4] Leemos en una carta a sor Ángela Vallese: "No me queda otra cosa que decirte, que te hagas el ánimo y no vivas con el corazón encogido, sino con un corazón generoso grande y sin temores" (C. 27, p. 14). En otro de sus escritos: "Mirad, a veces nuestra imaginación nos hace ver cosas muy negras, mientras son totalmente blancas […]. Entonces ¿qué sucede? Que vivimos mal nosotras y hacemos vivir mal" (C. 49, p. 2). "Y tú, sor Josefina, da gracias que estoy lejos. Si no, te tiraría de las orejas.[5] ¿No sabes que la melancolía es causa de muchos males?" (C. 24, p. 3).

Responsabilizar, ayudar a las personas a ser gestoras de las situaciones, a responder de sus acciones, a reconocer sus méritos y logros, a valorar sus posibilidades. Esta tarea la manifiesta en primera persona expresando gran solicitud en lo que concierne a la formación de las educadoras. Y entonces suscita en la persona que recibe su escrito la responsabilidad de cumplir

4 El trabajo preserva de las ideas caprichosas y extravagantes ("grilli") y favorece el equilibrio y la serenidad del comportamiento.

5 Expresión ocurrente y familiar que significa regañar, corregir. La madre la usa refiriéndose al estado de ánimo que la hermana debía de haberle manifestado en los escritos precedentes.

la propia tarea con humillad y valentía, sabiendo que "cuando el Señor cerca de nosotras todo va bien" (C. 42, p. 3). Invita a comprometerse con la propia vocación: "tenemos que darnos prisa para afianzarnos en la verdadera y sólida virtud; las palabras no nos llevarán al Paraíso, sino los hechos. Pongamos manos a la obra con valor" (C. 49, p. 6). Escribiendo a una joven educanda que ha regresado temporalmente con su familia, sintetiza los valores principales que sostenían el compromiso educativo de María Mazzarello para formar mujeres cristianas "Ánimo, cuida de tu salud, ponte buena para que puedas volver pronto con nosotras. Quiero hacerte una recomendación y es que estés alegre; si estás alegre te curarás más pronto, ánimo pues" (C. 13, p. 3)

Estas cuatro acciones educativas las encuadra en un ambiente de alegría y laboriosidad, valorando los logros destaca lo positivo, descubre elementos para valorar afirmativamente, reconociendo los esfuerzos e intentos de las personas y de este modo hacer a la interlocutora capaz entusiasmarse por su propia formación. Tiene confianza en las educadoras, quiere que sean "humildes", "alegres", "llenas de caridad" y que no se desanimen jamás, ante ningún contratiempo que puedan encontrar (C. 34, p. 2).

Se percibe en la pedagogía del estímulo, la salesianidad de Don Bosco reinterpretada y vivida de un modo extraordinario, al estilo femenino por María Mazzarello. Por todo esto se podría afirmar que Madre Mazzarello tiene mucha pedagogía que enseñarnos.

Discusión

La palabra pedagogía tiene su origen en el griego antiguo *paidagogós*. El término estaba compuesto por *paidos* ("niño") y *gogía* ("conducir" o "llevar"). El concepto hacía referencia a la persona que acompañaba a los niños a la escuela.

Considerando la evolución del término pedagogía, podemos hablar de "educador y artista", una intervención educativa con el objetivo de acompañar en el camino formativo. El pedagogo como artista dispone una serie condiciones personales y medios que dan estilo a su acción. Por esto podemos afirmar que la acción educativa y formadora de María Mazzarello es un arte educativo y una auténtica pedagogía. Se caracteriza por intervenciones breves, oportunas y continuadas. La atención a cada persona, el conocimiento de su ambiente, de sus problemas y esperanzas. Es un "arte educativo" que se propone favorecer el crecimiento, sabiendo esperar los momentos y las circunstancias propicios para la intervención educativa.

En la correspondencia de María Mazzarello, según nuestra investigación, destaca de manera prominente el estímulo con el que se dirige a su interlocutor. Pretende que la persona que recibe su escrito active su vida, tome conciencia de su actuar, actualmente lo expresamos como empode-

ramiento, de personas protagonista de su propia formación y crecimiento. Desea que, ante las dificultades en la relación con las chicas, las educadoras sean capaces de comprender y desdramatizar para lograr que las jóvenes avance en su camino de crecimiento personal.

Conclusiones

La pedagogía del estímulo propuesta por María Mazzarello supone procesos de transformación en la joven y desde ahí generar procesos de colaboración y apoyo mutuo en la comunidad educativa. Una propuesta de verdadera transformación social de su entorno. Una educación disruptiva, porque propone un modo de acompañar a las jóvenes, muy diferente al que tradicionalmente venía empleándose en la educación de la mujer.

María Mazzarello vive los primeros treinta y cinco años de vida, como mujer seglar activamente presente en su contexto y en la iglesia de su tiempo. Escribe María Esther:

> Diversidad de servicios, por tanto, en la vida de María Dominga Mazzarello, seglar de su tiempo. Habilidad para desenvolverse en el ámbito familiar y en la esfera social, capacidad de combinar lo personal con lo público aún allí donde el espacio para la mujer era pequeño. Manifestación de la inteligencia femenina en un contexto bastante diferente del nuestro, pero muy interesante porque es, como el nuestro, umbral de un mundo nuevo y por lo tanto de una humanidad nueva, a pesar de todas las heridas y de todas las amenazas que se ciernen sobre ella (Posada, 1991, p. 90).

Desde la fuerza de la propia experiencia vital puede llegar a comunicar vida y ser capaz de generar un estilo educativo propio. Podría ser estimulante leer esta aportación no solo como investigación, sino como educadores y educadoras que han de acompañar al alumnado universitario: ¿Qué podría sugerir la correspondencia de María Dominga a quién viviendo en contacto con el alumnado y ha de guiar a las jóvenes y los jóvenes en una fase importante de su vida como es la formación cultural universitaria? ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes al "prepararse profesionalmente" en este tiempo de pandemia? ¿Cómo estimular a los jóvenes a poner las capacidades personales, las energías y las competencias profesionales al servicio de los otros?

La dimensión ética y la coherencia de vivida en María Dominga Mazzarello nos ayuda a descubrir una dimensión importante de la educación, la vida vivida en primera persona de manera auténtica y honesta. Del epistolario emerge la constante exhortación a la sinceridad y a la apertura de corazón, actitudes necesarias para vivir con coherencia la vida y para llegar a ser "buenos cristianos y honrados ciudadanos". La pedagogía que surge de la correspondencia de María Mazzarello no es la única que se le puede

atribuir a ella. Sin embargo, la pedagogía del estímulo me parece un arte pedagógico de primera necesidad, en sus tiempos y actualmente. Quizá hoy más imprescindible para superar la falta de compromiso presente en nuestra cultura, e incluso cierto relativismo presente en la educación.

Referencias

Borsi, M. (ed.). (2010). *Sistema Preventivo y situaciones de riesgo. La animación de un proceso para la vida y la esperanza de las jóvenes generaciones*. Madrid: CCS.

Capetti, G. (ed.). (1974). *Crono-historia: la preparación y la fundación 1828-1872* (vol. 1). Barcelona: Don Bosco.

Cavaglià, P. (1999). *El Sistema Preventivo en la educación de la mujer: experiencia pedagógica de las Hijas de María Auxiliadora*. Madrid: CCS.

Cavaglià, P. (2008). Un'educatrice al servizio della vita. Linee di uno stile educativo. En P. Ruffinatto y M. Seide (eds.), *L'arte di educare nello stile nel Sistema Preventivo. Approfondimenti e prospettive*. Roma: LAS.

Fernández, A. M. (2006). *Le lettere di Maria Domenica Mazzarello. Testimoni e mediazione di una missione carismática*. Roma: LAS.

Franta, H. y Colassanti, A. R. (2009). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: NIS.

Garrone, M. G. (1995). Como l´mpida fuente. En E. Posada, A. Costa y P. Cavaglia, *La sabiduría de la vida: cartas de María Dominica Mazzarello* (pp. 45-49). Madrid: CCS.

Giudici, M. P. y Borsi, M. (2008). *Una mujer de ayer y de hoy. María D. Mazzarello*. Madrid: CCS.

Mazzarello, M. (1979). *Cartas de Sana María Dominga Mazzarello*. Barcelona: Instituto Hijas de María Auxiliadora.

Parenti, M. (1996). Per una pedagogía dell'incoraggiamento. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, *34*(2), 197-201.

Posada, M. E. (1986). *Ensayos sobre la figura histórica y la espiritualidad de María Dominica Mazzarello*. Barcelona: Instituto Hijas de María Auxiliadora.

Posada, M. E. (ed.). (1987). *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello.* Roma: LAS.

Posada, M. E. (1991). Maria Domenica Mazzarello. Donna capace di servizio all'umanità nella Chiesa del suo tempo. En *Confederación Mundial de Exalumnas y Exalumnos de la Hijas de María Auxiliadora* (pp. 80-99). Primera Asamblea confederal Ordinaria, Rocca di Papa (Roma) 1-6 de marzo de 1991, Roma: SGS.

Posada, M. E. (1992). *Storia e santità. Influsso del teologo Giuseppe Frassinetti sulla spiritualità di S. Maria Domenica Mazzarello*. Roma: LAS.

Posada, E., Costa, A. y Cavaglia, P. (1995), *La sabiduría de la vida: cartas de María Dominica Mazzarello*. Madrid: CCS.

Sacra Rituum Congregatione. (1934). *Aquen, Beatificationis et canonizationis servae Dei Mariae Dominicae Mazzarello prima antistitae Instituti Filiarum Mariae Auxiliatricis. Summarium super dubio*. Roma: Guerra et Belli.

El clima universitario y las transformaciones en tiempos de COVID-19

Adriana Toral, PhD
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

La situación de emergencia que se vive, frente a los efectos del COVID-19 movieron las estructuras socioeconómicas a nivel global y las instituciones de educación superior no fueron una excepción. Las medidas impartidas de "distanciamiento social" plantearon un contexto de digitalización forzada que, en el caso de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), se acudió a los mecanismos de prácticas pedagógicas desde la teleeducación y/o teletrabajo para garantizar su funcionamiento y sostenibilidad. De acuerdo a Costa (2020), La crisis del coronavirus es una emergencia sanitaria causada por la naturaleza. Sin embargo, el manejo de la situación, desde los primeros momentos del brote hasta que se ha convertido en pandemia, y todas sus consecuencias son una responsabilidad de los seres humanos y de la sociedad como un todo, de manera que el virus tendrá su impacto, pero el manejo de la crisis del virus tendrá otro y que la comunicación es un arma poderosa si se usa los procesos correctos, y para ello señala ciertos roles de la comunicación en situaciones de crisis, como son: controlar el flujo de informaciones, involucrar a todos en tareas productivas, rellenar el vacío con informaciones útiles y evitando rumores, establecer un flujo continuo de informaciones con los sectores más críticos y vulnerables en esos momentos y, por último, conviene demostrar el compromiso y rebajar la tensión en el contexto del trabajo.

Al identificar el clima de la universidad, como factor clave en situaciones que se vive por la pandemia, en las clases virtuales de la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COE) en la sede Cuenca, se evidenció

la ausencia de los estudiantes por la dificultad de la "conectividad" en el proceso de enseñanza-aprendizaje *on-line* y de ello se desprende tres ejes para la consideración: la importancia de la comunicación en situaciones de emergencia, la satisfacción de los colaboradores en la calidad de vida y la transformación de los estudiantes en tiempos de COVID. Bajo esta mirada se desarrolla el campo metodológico de esta investigación: se trabaja con un enfoque cualitativo, con la técnica descriptiva, en un proceso de monitoreo y práctica pedagógica para conocer las cualidades y características en la voz de los protagonistas, estudiantes del curso COE en el período 56 (marzo-agosto 2020) ellos son quienes hablan, opinan y dan su apreciación en la problemática con todos sus obstáculos.

La UPS, desde que se funda en 1994, se planteó el desafío de formar actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad, socialmente responsables, con voluntad transformadora y dirigida de manera preferencial a los más necesitados (UPS, 2009). Este desafío se ha constituido en su misión y claramente señala la opción respecto de su público objetivo en cuanto a procesos formativos. El estudiante universitario, se inserta a un mundo de experiencias diferentes con cierta autonomía que posibilita a las personas llevar a cabo procesos participativos sin la influencia de otros, ayudando a tener una relativa independencia desde su identidad frente a las colectividades. Dentro de las instituciones de educación superior, se puede decir que los estudiantes toman ciertas decisiones individuales, para luego adquirir una representación social con proyección a la vida. Lo mencionado demuestra que la inserción educativa es la inserción social y la universidad salesiana se incluye en este proceso de formación académica.[1] Esta inclusión e interacción es una actividad práctica que requiere entender las complejas relaciones del aula y para hablar de transformación, hay que comprender las relaciones que se dan día a día en el proceso de enseñanza como práctica pedagógica, el papel del docente es intervenir y causar cambio y volver a intervenir. Es posible que conozca bien e intérprete las relaciones pedagógicas adecuadamente hasta que cada vez sus intervenciones se vuelvan más acertadas (Sacristan, 1994).

Según la realidad de cada sede de la UPS, se han ido conformando diferentes claustros y grupos, constituyéndose en verdaderos espacios en donde estudiantes, profesores, directivos y administrativos tienen la posibi-

1 La UPS ha implementado acciones que promueven la inclusión no solo de personas con discapacidad, sino de todos aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esto ha permitido motivar la instauración de una cultura inclusiva en todos los servicios y programas que ella brinda. La creciente demanda de personas con discapacidad para ingresar a las diferentes carreras que oferta nuestra universidad ha permitido, en base a la exigencia presentada, implementar acciones institucionales y pedagógicas para atender con calidad y responsabilidad a este sector (Gallegos, 2011, pp. 118-126).

lidad de manifestar sus experiencias en las variadas manifestaciones culturales que son parte importante y complementaria en la formación personal y profesional. Aprender en la universidad depende de la interacción constante entre alumnos, docentes e instituciones. Por esa razón, conocer el perfil del estudiante salesiano, sus trayectorias, su constitución social y cultural, sus intereses, sus prácticas, su situación de crisis y su mundo, es de vital importancia para llevar adelante con éxito el proceso de enseñanza- aprendizaje en el marco de la carrera que hayan optado. Así mismo, las estrategias que utilicen los docentes desde la situación de emergencia, favorecen a los procesos de intuición en las distintas disciplinas de la UPS; la actualización de planes analíticos, la proposición de contenidos, la construcción de cronogramas y la reformulación de prácticas y metodologías docentes en el nivel superior de acuerdo a la realidad, es un reto para la institución.

Metodología

De acuerdo a la naturaleza del problema planteado en esta investigación, se evidencia la ausencia de estudiantes en las clases virtuales de COE por dificultad de la conectividad en tiempos de COVID-19. En este recorrido se pudo monitorear a los estudiantes como tarea primordial para el equipo de trabajo y claustro del COE de la UPS-Cuenca, se trabajó con una metodología cualitativa con un enfoque didáctico, funcional y descriptivo en teletrabajo. Bajo esta mirada se entiende que la realidad está constituida no solo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaborados por el propio sujeto, como lo define Hernández Sampieri (2006), la investigación cualitativa comprende y profundiza los fenómenos, explorándoles desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Y como lo define Taylor y Bogdan (1987), es aquella que produce datos descriptivos a través de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

La metodología didáctica y funcional en la creación del curso virtual implica responder a los requerimientos de la enseñanza. La autora Santoveña (2016) señala que cuando hablamos de cursos presenciales para los estudios inscritos en una institución, el texto sigue constituyendo la herramienta básica de aprendizaje —el estudiante dispone del material que es imprescindible para destacar la asignatura— el curso telemático, ofertado al alumno, constituye un complemento didáctico al estudio y un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las distintas herramientas y materiales disponibles (materiales complementarios, recursos de investigación, etcétera). Por otra parte, manifiesta que los recursos en línea, la situación es muy distinta: la red es el medio principal de acceso a la información y, por

ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve más complejo. En la experiencia de esta investigación, al trabajar con el curso virtual del COE, si bien se tuvieron datos cuantitativos, pero nos centramos más en el enfoque cualitativo, desde la reivindicación de lo subjetivo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad socio-cultural, ocasionada por la pandemia y las transformaciones que se han dado en el contexto de los estudiantes universitarios. En el recorrido se tuvo la necesidad de dialogar, en el que creencias, imaginarios, mentalidades, representaciones, sentimientos y muchas otras formas de implicaciones tienen cabida en el acompañamiento pedagógico.

Dentro de estos parámetros se definió el escenario y los estudiantes desde una manera holística, considerados como un todo, para comprender el marco de referencia en relación al objeto de estudio, el apropiado manejo de crisis y los procesos de atención pedagógica frente a la situación de emergencia sanitaria. La posibilidad fue construir generalizaciones que permitan entender los aspectos comunes en su proceso de producción y apropiación de la realidad socio cultural, desde los protagonistas —los jóvenes universitarios— quienes producen, la viven, la recrean y transforman la realidad.

Resultado

En este apartado se consideran los resultados de la coyuntura vivida por los estudiantes universitarios en el curso del COE, en el período 56, en tiempos de COVID-19 y de ellos se reflexionan diversos aspectos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje on-line

Se cuenta con una plataforma (AVAC) que integran las herramientas que ofrece el internet y permitió el desarrollo del curso virtual interactivo, la teleformación, tutorización y seguimiento de los estudiantes.

El entorno educativo fue flexible, intuitivo y amigable, donde los alumnos aprendieron, compartieron experiencias y conocimientos en el curso virtual de la asignatura COE, período 56, sede Cuenca. A través de las distintas herramientas de comunicación, contenidos, evaluación y estudio que se ofreció. Fue flexible porque permitió adaptarse a las necesidades de los alumnos y profesores (borrar, ocultar, adaptar las distintas herramientas); fue intuitivo y amigable porque fue fácil de utilizar y ofreció una navegabilidad clara y homogénea en todo el desarrollo del curso. Estuvo previamente elaborado con un programa analítico de la asignatura, un cronograma en el que se estructuraron las unidades de estudio, las actividades, la organización de los aprendizajes, componentes prácticos, fechas de seguimiento y entrega de las tareas. Asimismo, estaba diseñado con una prueba de interciclo y un

examen final. Si algún estudiante no tenía la posibilidad de acceso a la clase *on-line*, la misma quedaba grabada para que lo revise en el momento indicado y de esta manera cumplir con el cronograma establecido.

Tabla 1
Seguimiento del curso COE- Cuenca, período 56

Docentes sede Cuenca	Nº de grupos	Estudiantes por docente	Retiro o no aprobaron la asignatura	Porcentaje de retiro
D1	2	57	5	
D2	5	145	4	
D3	4	123	3	
D4	6	194	12	
D5	1	23	4	
Total		542	28	5%

Fuente: Coordinación Área Curricular del COE-Cuenca, 2020

Esta acción implica ver y juzgar las situaciones en medio de un contexto y tomar decisiones de acuerdo a los hechos, experiencia y hasta sabiduría alcanzada por el mismo quehacer. La práctica pedagógica cobra vital importancia en situaciones particulares y nos sirve como medio de innovación con pasos a seguir por soluciones acertadas en el claustro del COE. Según Carr (2002), la práctica pedagógica consiste en hacer las cosas con un objetivo moral o de bien común y en este proceso de acompañamiento, se concuerda con la teoría de Freire (2004) en la que plantea la enseñanza como una práctica que va más allá de la mera transmisión de información, siendo la educación una labor de respeto, conciencia, tolerancia, humildad, de entender que el conocimiento no es único ni inmutable, enseñar requiere esperanza, y convicción de un cambio posible, además de una aprehensión de la realidad, de esta última carece muchas veces la teoría que le exigen al docente que aplique sin reconocer sus realidades y complejidades.

Importancia de la comunicación en situaciones de emergencia

Como señala el autor Gutiérrez (2015) las crisis representan un desafío operativo en el que la prioridad principal es resolver el *problema* y que, en ocasiones, la operatividad puede resultar un éxito, con la gestión de la comunicación. Bajo esta aseveración se considera los elementos que el autor señala en situaciones de emergencia en el contexto de la universidad.

Tabla 2
Recapitulaciones en situaciones de emergencia en el curso del COE

Elementos	Experiencias "Claustro Docente COE"
Designar un responsable visible que represente la autoridad, el liderazgo y el control de todo el operativo	La dirección del Área de Ciencias Sociales y Humanas, asumió responsabilidades académicas y técnicas como referente en la asignatura del COE.
El papel del portavoz	La gestión de los portavoces no sustituye a la autoridad. Los coordinadores de sede del COE: difundieron la reestructuración de cronogramas y fechas de cierre del curso.
La comunicación interna y la comunicación externa	La UPS y los directivos conocen las competencias de los integrantes del Claustro y guían en el proceso. Los integrantes saben cómo actuar en un momento coyuntural de emergencia, preparando las relaciones socio-afectivas y formativas, cumpliendo las responsabilidades asignadas por la institución.
El tiempo	La gestión del tiempo es un elemento central en situaciones de crisis para resolver los problemas de manera secuencial porque, a la vez, ese tiempo puede ser crítico para las percepciones de las personas afectadas. Los estudiantes confían en la capacidad y ritmo de los docentes.
La creación de marcos de interpretación	Lo que ha sucedido El problema La prudencia en las palabras genera seguridad La información constante, progresiva y coherente

Fuente: la autora

En el contexto de la UPS y específicamente en el Área de las Ciencias Sociales y Humanas, se tomaron precauciones ante los riesgos del COVID-19. El departamento de comunicación fue porta voz, tanto a los docentes, administrativos y estudiantes, por lo que siempre estuvimos informados con el ente central de los mensajes precisos, ya sea por la página de la universidad, el correo electrónico, grupos de WhatsApp, pero en especial por el grupo del claustro de la asignatura del COE. En el desarrollo del curso COE, se contó con el acompañamiento de los directivos, jefes de área y la predisposición de los docentes de la asignatura. Lo que amerita, que la comunicación siempre estuvo dirigida con perseverancia y actitud de escucha, hacia la comunidad universitaria que estaba sensible, más preocupada y más frágil emocionalmente.

La coherencia entre mensajes a lo largo del tiempo fue importante, pero lo es aún más entre lo que se dice y se hace. Nos queda sacar lecciones, para que, frente a la crisis natural, no tuviéramos una crisis comunicacional.

La satisfacción de los colaboradores y su calidad de vida

Alalú (2016) manifiesta que la calidad de vida en el trabajo se refiere de manera general a la satisfacción que tienen los trabajadores en relación a la vida laboral; es una forma diferente de ver y valorar la vida dentro de la institución, pues se busca el desarrollo y bienestar del colaborador sin dejar de lado, la eficiencia de los colaboradores. En el claustro de COE en Cuenca, al promover la calidad de vida, trae consigo beneficios importantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje y se reflejan en dos aspectos importantes:

Tabla 3
Valoración de la satisfacción y calidad de vida en el curso del COE

Fortalezas	Debilidades (objetiva)
Mayor lealtad y compromiso y motivación de los docentes del COE	Estudiantes que no ingresan al AVAC
Revisión periódica del curso virtual por parte de los directivos y responsables del claustro	Ausencia de estudiantes por dificultad de conexión a internet
Acceso para los colaboradores de Sede	No prenden sus cámaras de video
Mejores niveles de atención y acompañamiento en el curso.	No utilizan los espacios adecuados para recibir clases
Predisposición a la capacitación constante	Ruido en los micrófonos
Registro de clases magistrales grabadas	Retraso de tareas
Retroalimentación en los foros	Balance en la vida personal
Recuperación o remediación a los estudiantes	Oportunidades de desarrollo y crecimiento
Cumplimiento y desempeño eficiente en el cronograma del curso	
Entrega de informes en los tiempos solicitados.	
Condiciones de seguridad y bienestar en el trabajo	

Fuente: la autora

Con esta valoración se debe tomar en cuenta no solo los elementos objetivos, sino también los elementos subjetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los jefes de área, jefes departamentales y directores de carrera, cumplieron un rol muy importante, fueron quienes se relacionaron día

a día con sus equipos de trabajo; lo que se evidenció el compromiso de los directivos hacia el cuidado de la calidad de vida de los colaboradores y que lo han incorporado como uno de los objetivos institucionales.

La transformación de los estudiantes en situaciones de emergencia

En esta etapa se pudo monitorear a una muestra de estudiantes del grupo 15 del curso de COE período 56 como asignatura genérica, es decir, estudiantes de las diferentes carreras de la UPS y los resultados son los siguientes:

Tabla 4
La voz de los estudiantes del COE período 56

Categoría	Resultados (subjetiva-voz de los estudiantes)
Socioeconómica	*“hubo un momento que mi Madre ya no tenía dinero para la comida”* *“mi madre perdió su trabajo y mi padre lo mantuvo, pero no había suficientes ingresos para mantener lo que se venía”* *“sigo debiendo en la universidad”* *“tengo miedo que me cierren el curso del AVAC por la deuda”*
Cultural	*“Es importante tomar conciencia que tenemos detrás una madre un padre un abuelo o tíos y demás familiares que están en contacto con nosotros, no nos damos cuenta el momento de transportar este virus afectando a nuestro grupo”* *“me siento con angustia, miedo por no saber cómo se llevará la vida de hoy en adelante”* *“la inseguridad de que algo pueda suceder a mi familia” “pienso en lo que he cambiado, ya dejé los vicios...”*
Salud	*“vivo en el campo, cerraron las vías y no tenía como llevar a mi padre al Centro de Salud”* *”En lo personal, la parte emocional me afectado, me siento desconsolado por la muerte de mi mamá”* *”Esto no es un juego, yo estuve con oxígeno en el hospital y me salí con las justas...”*
Educativo	*“Tuve problemas de internet no he podido asistir las dos primeras semanas de clases”* *“Me tuve que acostumbrar a estar frente al computador por más de cuatro horas seguidas, estar pendiente a los horarios, comunicados y las tareas se me acumulaban”* *“virtualmente no es nada comparado a lo presencial”* *“mi internet es deficiente y cuando me ha tocado dar el examen de algebra me estreso, debido a que, el docente no nos entiende, y automáticamente si llegamos a salir del zoom por deficiencia de internet la nota es cero”*

Fuente: la autora

Las respuestas que se han dado permitieron identificar desafíos prioritarios a la hora de implementar medidas para proyectar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras dure la suspensión de clases presenciales y en los procesos de reapertura de los centros educativos y son los que la UNESCO (2020) señala:

> Equidad e inclusión: centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados, las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y las personas con discapacidad, así como en la diversidad sexual y de género.
>
> Calidad y pertinencia: centrarse en la mejora de los contenidos de los programas de estudios (relacionados con la salud y el bienestar, en particular) y en el apoyo especializado al personal docente, asegurando condiciones contractuales y laborales adecuadas, la formación docente para la educación a distancia y el retorno a clases, y el apoyo socioemocional para trabajar con las y los estudiantes y sus familias.
>
> Sistema educativo: preparación del sistema educativo para responder ante las crisis, es decir, resiliencia a todos los niveles.
>
> Interdisciplinariedad: planificación y ejecución centradas no solo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.
>
> Alianzas: cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para alcanzar un sistema integrado, centrado en el alumnado y el personal educativo.

Con estos referentes se evidencia que la universidad se ve enfrentada a estos desafíos y que constituyen un llamado al cumplimiento del derecho de la educación, y todos los demás derechos humanos fundamentales.

Discusión de los resultados

En el proceso de enseñanza-aprendizaje *on-line*, es necesario apreciar la oportunidad y la utilidad de los recursos que nos brinda la UPS, para acompañar a los estudiantes y monitorear sus aprendizajes con estrategias desplegadas en el contexto actual ocasionado por la pandemia.

En el desarrollo del curso de COE se buscaron mecanismos que aseguren la equidad del proceso evaluativo, considerando que la actual crisis está afectando diversos aspectos de la preparación de los estudiantes, incluidos la conectividad en los aprendizajes, y la disponibilidad de infraestructura e incluso el estado de ánimo y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

La innovación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, desarrolladas por el claustro de COE, a través de la utilización de estos recursos digitales y la buena organización en las prácticas docentes son retos a corto

y mediano plazo que no será fácil generalizar exitosamente entre en el profesorado en una perspectiva transformadora de la práctica escolar. Pero es urgente abordarlo si se pretende que la academia dé respuestas satisfactorias a los nuevos requerimientos y características culturales de la sociedad de la información (Área, 2008, p. 39).

Conclusiones

En el ámbito universitario, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado acción que se despliegue modalidades de enseñanza-aprendizaje *on-line*, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas con la movilización del personal y la comunidad universitaria.

La pandemia provocada por el COVID-19, representa un reto para los docentes y estudiantes universitarios. Este desafío requiere el desarrollo de nuevas habilidades, además de la adaptación y prácticas pedagógicas constantes para cumplir con los objetivos y realidad de los estudiantes.

Para la investigación fue necesario definir con claridad el concepto de práctica docente debido a su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como campo de acción, teniendo en cuenta que es necesario el empoderamiento, dando importancia a su labor y retomando su rol no solo de aplicación, sino de investigación, sistematización y creación de teorías reales *in situ*, generando cambios que ayuden paulatinamente a la educación desde la situación de emergencia.

Las actividades de la academia de manera virtual, han reafirmado la función formativa, la información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante a través de ejercicios en su mayoría autónomos y su seguimiento permite a los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar las estrategias didácticas para que sean más efectivas.

Si bien en el curso de COE se evidenció la ausencia de los estudiantes por problemas de Conectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje *on-line*, de acuerdo a los resultados, en su mayoría tienen la aprobación de la materia, esto nos hace pensar que las clases magistrales grabadas y subidas al AVAC son gran fortaleza en el proceso de acompañamiento pedagógico.

La nueva realidad a la que nos enfrentó el COVID-19, nos han dado transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por los cambios a nivel económico, cultural, social, de salud y educativo, pero esto no es lo único, han cambiado también las formas más básicas de los estudiantes como su identidad, su miedo, visión e individualidad como parte de la universidad, a ello se suman las lógicas de asistencia, los protocolos de la universidad, el uso de plataformas y por último, los retos a la formación del

docente universitario, como agente clave que tiene que acoplarse a las nuevas condiciones de virtualización de manera emergente en el contexto de la crisis y responder al tipo de profesional que exige la sociedad.

Referencias

Alalú, L. (2016). *La importancia de la calidad de vida en el trabajo.* Perú.

Costa, C. (2020). *La comunicación contra el virus de la desinformación en la crisis de la enfermedad COVID-19: cinco objetivos principales.* Marketing y Comunicación.

Gutierrez-Rubí, A. (2015). *La gestión de comunicación en tiempo de crisis.* Recuperado de https://bit.ly/3hQ6G2O/

Hernandez, S. (2006). *Metodologìa de la investigacion.* México DF.

Sacristan, G. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Santoveña, S. (2016). *Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: UVA.

Santoveña Casal, S. (2016). *Metodología didáctica en entornos*. Recuperado de https://bit.ly/3zmFWwH/

Taylor y Bodgan. (1986). Introducción: ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). México DF: Paidós.

UPS. (2009). *Carta de navegación*. Cuenca-Ecuador.

Consejería académica para estudiantes de la UPS en el contexto de la pandemia

Santiago Castro Arias
Universidad Politécnica Salesiana

Ángela Cecilia Flores Ortiz
Universidad Politécnica Salesiana

Xavier Mauricio Merchán Arízaga
Universidad Politécnica Salesiana

Marlon Javier Quinde Abril
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

En el Ecuador, el 29 de febrero de 2020, cuando el primer caso de COVID-19 fue anunciado por la ministra de Salud en la ciudad de Guayaquil, se activaron todos los protocolos para prevenir y limitar la transmisión de esta enfermedad. El 12 de marzo la ministra de Gobierno anuncia la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos del país, medida que entró en vigor el día 13 de marzo de 2020 (AFP, 2020).

Luego de la declaratoria de la pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) originada por el nuevo corana virus COVID-19, la educación a nivel mundial experimenta un cambio, fomentándose el uso de plataformas digitales, evidenciando una brecha del uso de las herramientas tecnológicas actuales tanto entre estudiantes y docentes en todos los niveles educativos (Brecha Digital, 2020).

En este contexto Sobrado Fernández (2007) menciona que la formación y la enseñanza es el pasaporte para aprender a afrontar los nuevos desafíos sociales. La educación ayuda a mejorar el cambio social, la capa-

cidad económica, la empleabilidad y hacer frente a la exclusión social. El artículo de Scorsolini-Comin (2020) dice que es muy importante este tipo de proyectos educativos en este periodo pandémico, por el contacto cercano entre profesores consejeros y los estudiantes, que facilitan las nuevas formas de relaciones que ha mostrado la educación en tiempos de pandemia. Así, la educación es la llave para comprender y aprender a afrontar los nuevos desafíos sociales, ayuda a mejorar la movilidad social, la competitividad económica, la empleabilidad, etc. y es un buen vehículo para hacer frente a la exclusión social.

La crisis generada por la pandemia ha tocado casi todas las dimensiones de la sociedad, siendo una de ellas la generada por el estrés ya sea laboral, académico, social, etc., que según Suárez y Díaz (2015), tiene manifestaciones físicas: incremento del latido del corazón, incremento en el sudor y rigidez muscular del cuerpo, aliento entrecortada y fricción de dientes, trastornos del sueño, agotamiento, cefalea y problemas de alimentación. Las respuestas conductuales frecuentes son: disminución del desempeño, predisposición a polemizar, aislamiento, inapetencia, tabaquismo, bebidas alcohólicas y otros, también nerviosos, incremento o disminución del apetito y aumento o reducción del sueño. En cuanto a las respuestas psicológicas destacan: intranquilidad, depresión, angustia, incomodidad, inhabilidad para concentrarse, irritabilidad, carencia de amistad, ansiedad, conflicto para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distracción.

Ya centrados en el ámbito académico, los programas de consejería académica que han sido reportados en la literatura científica demuestran lo importante que fue para el desarrollo de los estudiantes llevándolos a alcanzar el éxito académico (Scorsolini-Comin, 2020). En el modelo europeo la tutoría es una de las tareas contempladas en la responsabilidad de los docentes (Álvarez Pérez, 2013), es por ellos que la universidad hoy tiene el objetivo de fortalecer al estudiante en su proceso de formación, detectando sus fortalezas o necesidades académicas, propiciando soluciones efectivas, a través del acompañamiento acertado mediante las consejerías académicas. Este proceso de acompañamiento y monitoreo al estilo salesiano de Don Bosco busca conocer la situación en las que nuestra juventud estudia, se conecta a clases virtuales, familia, cultura, recursos, situaciones sociales, personales y afectivas, acompañándolo a lo largo de su carrera.

La consejería académica proviene de la necesidad de guiar al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la actualidad este acompañamiento es una tendencia internacional cuya motivación reside en las situaciones de estrés, depresión, problemas sociales y emocionales generados por las distintas circunstancias que se presentan en los estudiantes a lo largo de la carrera universitaria. Este proceso es ser emprendido desde el ingreso hasta la graduación del estudiante (Contreras *et al*., 2008), en el cual se le permite conocer todas las oportunidades que la UPS le puede ofrecer. Es importante

mencionar que Suárez y Díaz (2015) dicen que un número significativo de países desarrollados han adoptado políticas públicas para implementar un sistema de acompañamiento y orientación académica y profesional.

En la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en diciembre de 2019 se desarrolló un sistema de consejería académica (SCA), el cual permite analizar todo el historial académico de un estudiante, con el objetivo de apoyar al dialogo entre el profesor y el estudiante. Este tomó como base los resultados del Proyecto LALA (s/f), que es un proyecto cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea con código de referencia.

A partir de mayo de 2020 se implementó el SCA como pilotaje en la UPS-Guayaquil. El cual permitió conversar con más de 3 000 estudiantes con una participación de más de 100 profesores.

Metodología

Se utilizó el método de investigación evaluativa con un enfoque cualitativo y cuantitativo, que parte de la percepción de los estudiantes con el proyecto de consejería académica que se desarrolló en la UPS-Guayaquil permite entender cómo los estudiantes perciben las consejerías académicas, qué opinan de ellas y si se las consejerías están cumpliendo los objetivos para los cuales fueron creadas.

Las consejerías académicas son una tendencia mundial sobre todo en Europa con el objetivo de subir las tasas de graduación de los estudiantes con el cual se puede apoyar a los estudiantes a mitigar los riesgos que el profesor consejero y el estudiante encuentren, orientando a los estudiantes durante los estudios, como también la integración laboral al terminar sus estudios (García González y Troyano Rodríguez, 2009).

Según López Martín *et al*. (2013), el profesor-consejero es quien tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje. El rol de cada profesor debe ser el de un tutor que contribuya a orientar y asesorar al estudiante en la toma de decisiones sobre sus necesidades, intereses y capacidades (Ariza Ordóñez y Ocampo Villegas, 2005). Son consejeros, animadores que motivan el aprendizaje, aclaran y resuelven las dudas y problemas surgidos en el proceso de estudio (Aretio, 1999). Es importante exponer que Oro (2010) menciona que la consejería académica debe ser un derecho de todos los estudiantes y no solo de aquellos que tengan problemas.

El proceso de consejería a los estudiantes fue llevado de forma remota, con los estudiantes de la UPS-Guayaquil, con un equipo de 119 tutores a continuación se detalle el proceso seguido. El acompañamiento a los estudiantes se ha convertido en una estrategia pedagógica, como lo mencionan Merchán *et al*. (2018). Así, la mejora constante del proceso educativo

es la implementación de estrategias que permitan no solo el aprendizaje cognitivo, sino la formación integral de la persona, y el acompañamiento humano, como rezan los documentos propios de las instituciones de educación superior salesianas (IUS) (2012).

Finalmente, es preciso ocuparse con el equipo educativo sobre los objetivos institucionales y la iniciativa pedagógica adoptada por la Universidad, de tal modo que unifiquemos la labor pedagógica y de esta manera conseguir que nuestra experiencia sea más efectiva (Vásquez y Pedro, 2015).

Organización de la consejería

El Vicerrectorado Académico y el Vicerrectorado de la sede Guayaquil designaron responsables del proyecto, se organizó un equipo de psicólogos liderado por el director de carrera de psicología de la sede Guayaquil, se recibió el apoyo del área de bienestar estudiantil y pastoral para el apoyo a los estudiantes, la designación de los profesores consejeros, la distribución de estudiantes, y su organización, fue competencia de los directores de Carrera.

Consejería académica

Los profesores consejeros brindaron el apoyo a los estudiantes dándoles ánimo a continuar con sus estudios e identificando sus riesgos apoyándoles para mitigar los mismos. Esta acción de la consejería está estructurada sobre los tres elementos propios del Sistema Preventivo Salesiano, el afecto manifestado en la preocupación por la persona del estudiante, que significa el estar cercano, de manera sana, es decir, con la madurez humana que permite al otro madurar y crecer, pero que siente que hay alguien que se preocupa por su desarrollo y realización.

El segundo elemento es el del diálogo racional, que permite la toma de conciencia de sus reales posibilidades y de sus retos a asumir, impulsando el deseo de afrontar las dificultades como retos propios de una maduración humana, profesional y espiritual.

El tercer elemento implica la fe, donde el docente le ayuda a saber que el docente, la universidad, su propia familia tienen fe en él, que él debe tener fe en sí mismo, y que su fe se puede fundamentar en su propia espiritualidad, la que nace de su condición de ser trascendente, capaz de lograr sus metas, para lo que él debe asumir su responsabilidad de dar lo mejor, y confiar en la providencia de Dios, para suplir aquello que le falta, luego de haberlo dado todo. Es hacerle saber que el milagro no es una nota bajada del cielo, sino su propia capacidad de hacer lo mejor y confiar en que el amor de Dios le ayudará a seguir en el camino (IUS, 2017; UPS, 2018).

Funciones del SCA

- Analizar el historial académico para identificar a los estudiantes en riesgo académico.
- Establecer acercamiento personal con los estudiantes asignados para conocer la situación del estudiante.
- Brindar asesoría sobre matriculación, bienestar estudiantil, homologaciones internas y externas, exposiciones, actividades extracurriculares, pasantías, becas nacionales y extranjeras, problemas disciplinarios, tutorías y demás asuntos de interés.
- Detectar y derivar a los estudiantes que tengan problemas académicos, financieros, psicológicos. Orientar a los estudiantes en la formulación de sus objetivos de mejora con la intención de obtener resultados medibles y observables en su vida académica.

Proceso del SCA

El proceso de consejería académica fue llevado remotamente en el cual se utilizaron muchos medios de mensajería instantánea WhatsApp, llamadas al teléfono convencional, celulares y plataformas para videoconferencias como Teams o Zoom.

Resultados

La intencionalidad del proyecto de consejería academia es la de establecer una relación más fraterna entre los estudiantes y la universidad, de manera que el estudiante pueda vivenciar el ambiente de familiaridad salesiana, y la actitud del docente que está llamado a ser padre, maestro y amigo, a ejercer una actitud de asistencia salesiana que fundamenta él acompañamiento tutorial, es decir, busca que el estudiante encuentre una mano dispuesta a apoyarlo y una palabra que le motive a lograr el mejor resultado que como persona, estudiante, futuro profesional y ciudadano puede lograr.

Este estudio muestra los resultados del pilotaje desarrollado en la UPS-Guayaquil, que tiene dos campus: El Centenario y María Auxiliadora, que albergan más de 7 000 estudiantes.

Este acompañamiento brindado por los profesores facilitó un ambiente de confianza para que los estudiantes puedan compartir sus problemas y dificultades, y también asumir los compromisos de ser estudiante y docente, desarrollando conjuntamente el plan de trabajo que han diseñado, lo que ha llevado a los estudiantes a tener un mayor sentido de compromiso con sus metas académicas y al éxito de su aprobación.

Desarrollo de las consejerías académicas

Se realizó una reunión virtual para presentar el proyecto de consejerías académicas al vicerrector de la sede Guayaquil y los directores de carrera. El proyecto generó gran expectativa y se sumaron de manera voluntaria todas las carreras de la sede Guayaquil. Con reuniones con cada carrera y su equipo de profesores voluntarios se presentó el proyecto de consejería académica. Los directores de carrera se encargaron de distribuir los listados de estudiantes a cada docente, para ser contactado con la intención de llamar primero a los que más riesgo académico presentaban. Durante el interciclo los docentes empezaron a llamar los estudiantes asignados.

Tabla 1
Estudiantes que recibieron consejerías académicas por carrera

Carrera	Total
Administración de empresas	863
Contabilidad y auditoría	661
Ingeniería industrial	572
Electricidad	359
Psicología	326
Computación	201
Comunicación	178
Electrónica y automatización	157
Ingeniería automotriz	92
Ingeniería ambiental	80
Ingeniería civil	74
Mecatrónica	36
Educación inicial	21
Educación básica	16
Telecomunicaciones	15
Economía	14
Biotecnología	2
Ingeniería mecatrónica [unificada]	1
Total general	3 668

Fuente: los autores

Derivación a tutorías

Los profesores consejeros encontraron muchos estudiantes con problemas académicos durante las conversaciones mantenidas y a los cuales fueron enviados a tomar tutorías de manera remota buscando que fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Derivación a psicología

Un equipo liderado por el director de Carrera de Psicología de la sede Guayaquil ha permitido derivar a los estudiantes que han manifestado problemas psicológicos y que le gustaría conversar con un profesional del área de psicología el cual se ha permitido ayudar a aproximadamente 25 estudiantes.

Percepción de los estudiantes

Únicamente con docentes voluntarios se llegó a contactar al 50% de los estudiantes de la sede Guayaquil, lo cual es un logro muy significativo pues se puede evidenciar el compromiso de nuestros docentes preocupados por el bienestar de nuestros estudiantes.

Tabla 2
Medio por el cual conversaron con un profesor consejero

¿Por cuáles de las siguientes vías se contactaron con usted para hablar sobre su situación personal?	
Zoom	38,28%
Llamada al celular	25,83%
Mensaje de WhatsApp	19,64%
Llamada de WhatsApp	7,57%
Correo institucional	5,22%
Llamada al teléfono convencional	3,47%

Fuente: los autores

Las conversaciones por medio de la consejería académica demuestran que en muchos casos se necesitó mantener más de un contacto con los estudiantes para ayudarlo a mitigar los riesgos de abandono de la carrera y para poder intervenir oportunamente en casos de apoyo humano, psicológico, espiritual, académico.

En la tabla 3 se puede observar que los estudiantes calificaron de manera muy positiva el acercamiento que recibieron el 81.59% dijo que los profesores fueron amables y el 11,26% menciona que los profesores se notaban interesados en su situación.

Tabla 3
Valor que dieron los estudiantes al acercamiento de los profesores

¿Cómo calificaría el acercamiento que tuvo la persona que lo contacto para hablar de su situación?	
Amable	81,59%
Cercano	4,29%
Se notaba interesado por mi situación	11,26%
Otro	2,87%

Fuente: los autores

Durante las conversaciones se trataron algunos temas en un ambiente de confianza, en el cual nuestros estudiantes expresaron algunas dudas y sobre los cuales los profesores consejeros buscaron ayudarlos, derivarlos, darles palabras de aliento durante estos duros momentos por la pandemia del COVID-19. Aunque el apoyo principal fue el académico, es claro que para que exista una adecuada recepción y desarrollo del proceso educativo, debe existir un equilibrio en todas las dimensiones de la persona; lo que en especial, frente al aislamiento generado por la pandemia, era y es esencial, para evitar esa sensación de aislamiento, soledad, de impotencia frente a dudas e inquietudes, de estrés por la presión de estudio y de los problemas sociales que de esta situación emergente se derivaban.

Tabla 4
Temas tratados por los estudiantes y los profesores durante la conversación

¿Qué temas fueron tratados en la conversación con el docente que se contactó con usted?	
Académicos	2 363
Emprendimiento	19
Espiritual	16
Familiar	1
Financiero	237
Psicológico	19
Salud	2

Fuente: los autores

Luego del pilotaje desarrollado por aproximadamente 100 docentes, se pudo llegar a más de 3 000 estudiantes, lo que representa aproximadamente el 50% de la población estudiantil de la sede Guayaquil.

Discusión

Esta primera experiencia, conjunta con otras emprendidas por las UPS, como el proyecto de tutorías entre pares al estilo salesiano, abren un nuevo espacio de discusión, sobre las nuevas necesidades de los jóvenes en las actuales circunstancias, sobre las nuevas maneras de educar, sobre nuevas estrategias pedagógicas, sobre la fragilidad emocional de los seres humanos y las diversas crisis que se deben afrontar como sociedad y como universidad.

En este marco, se debe resaltar que:

- Es necesario mantener un seguimiento constante del desempeño académico del estudiante, buscando detectar anticipadamente factores de riego que pudieran desencadenar en la deserción y repitencia asociados a las dificultades que pueden ser superadas con un adecuado y pronto abordaje desde la universidad.
- Las dificultades principales que se evidencian en el acompañamiento son de orden académico, por lo que las tutorías académicas a las que se les derivan son un apoyo no solo para resolver dudas, sino para fortalecer su auto confianza y disminuir el estrés académico.
- Detectar si el estudiante tiene problemas psicológicos y espirituales y dirigirlo a las instancias correspondientes, son aspectos nuevos en el acompañamiento estudiantil universitario, pues al ser considerados adultos, se olvida de la fragilidad propia del desarrollo humano a toda edad, y que en esta situación especial de pandemia debe ser atendida.
- Promover la contribución de los estudiantes en actividades de crecimiento personal, como los grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU), que son una oportunidad privilegiada para sentirse apoyados por sus pares, para integrarse socialmente, para desarrollar sus potencialidades individuales y grupales, de acuerdo con sus intereses y aptitudes aún en la situación actual.
- Es muy importante realizar un acompañamiento a los docentes de la Universidad pues también están expuestos a riesgos como lo menciono (Evisiones *et al*., 2020) y como sugiere el espíritu de familiaridad del sistema educativo salesiano, por lo que se cree debe fomentarse espacios de acompañamiento individualizado a la comunidad académica de la UPS con criterio propios de una pastoral universitaria.

Conclusiones

Esta experiencia ha marcado una manera de vivir el ser docente salesiano, desde el criterio de la asistencia salesiana, que implica la capacidad del docente de prevenir las situaciones de riego humano y académico del estudiante que terminen en el incremento de las tasas de deserción y repitencia, lo que es para el estudiante, un golpe a sus aspiraciones y el logro de sus sueños de presente y futuro.

Esta práctica resulta novedosa ya que ha requerido de los actores involucrados mucha creatividad, apertura al cambio, responsabilidad sinérgica, pensamiento inclusivo y una forma de correspondencia educativa inspirada en la pedagogía y espiritualidad salesiana hecha vida y no solo asimilada teóricamente.

El proyecto de consejería académica, vinculado al proyecto de tutoría entre pares al estilo TEPEs de la UPS no solo debe continuar, sino que debería abarcar a la sede Quito y Cuenca para darle una visión integral del hacer tutorías mediadas del acompañamiento salesiano desde el criterio de la asistencia salesiana.

Este proceso de acompañamiento se ve respaldado por los datos estadísticos presentados, que reflejan resultados positivos en los cuales los estudiantes han expresado que se han sentido respaldados y que la universidad se preocupa por ellos.

Para el proyecto de consejería académica es necesario capacitar a los docentes consejeros en técnicas de *coaching* para el apoyo y motivación de los estudiantes.

Referencias

AFP. (12 de marzo de 2020). *Ecuador suspende todas las clases por COVID-19*. Recuperado de https://bit.ly/3Bq8R51/

Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, *26*, 73-87. Recuperado de https://bit.ly/3zjYe1J/

Aretio, L. G. (1999). El profesor tutor y la tutoría a debate. *Perspectivas sobre la Función Tutorial*, 11-15.

Ariza Ordóñez, G. I. y Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Univ. Psychol*, *4*(1), 31-41.

Brecha Digital. (2020). *Modos de Ver*, *21*(1), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.solener.2019.02.027/

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol. Caribe*, *22*, 110- 135.

Evisiones, R., Maria, B., Antos, D. O. S. S., Ibeiro, S. A. R. y Omin, F. S. C. (2020). *Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: re-flexiones sobre la salud mental*, *29*(3), 1-5.

García González, A. J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009). El espacio europeo de educación superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *7*(2), 1. https://doi.org/10.4995/redu.2009.6244/

IUS. (2017). *Orientaciones parala pastoral en las instituciones salesianas de educaciónsuperior IUS*. Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana. Recuperado de https://bit.ly/3izsGy1/

LALA Project. (s/f). *LALA Project*. Recuperado de https://bit.ly/3Bt5jiz/

López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *11*(2), 107. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569/

Merchán *et al*., (2017). *Tutoría entre pares al estilo salesiano, una experiencia en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*. Ponencia presentada en la Habana, Cuba.

Oro, R. S. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagógia*, *21*(2), 346-357. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11537/

Scorsolini-Comin, F. (2020). Programa de tutoría con estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Brasil. *Index de Enfermería: Información Bibliográfica, Investigación y Humanidades*, *1*(2), 1-5.

Sobrado Fernández, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de Educación*, *9*(9), 43-64.

Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Publica*, *17*(2), 300-313. https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891/

Vásquez, J. y Pedro, S. (2015). *Experiencias en el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico entre docentes, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de https://bit.ly/36RLWl6/

Experiência e educação: discussão das influências do pensamento de John Dewey na educação contemporânea

Cristiane Sales Pires
IFSP-Instituto Federal de São Paulo

Patrícia Machado Sampaio Silva
FATEC-Faculdade de Tecnologia

Maria Alzira de Almeida Pimenta
UNISO-Universidade de Sorocaba

Introdução

Nos séculos XIX e XX, o sistema educacional norte-americano entendia a educação como transferência de conhecimento, valorizava técnicas de memorização e prezava pela obediência, passividade e cordialidade dos estudantes. John Dewey, filósofo e pedagogo do século XX, se opôs a este modelo educacional vigente, propondo técnicas fundamentadas no pensamento liberal, no pragmatismo e na concepção da escola como formadora do ideal democrático. O conjunto de tais ideias ficou conhecido como Escola Nova ou Escola Progressiva. A proposta era conduzir às significativas modificações a partir do entendimento de que a escola deveria atuar como instrumento de apoio para a construção de uma sociedade mais humanizada por meio da democracia, da filosofia da experiência e do método científico de investigação (Pereira *et al*., 2009).

A obra de John Dewey "Experience and Education" (1938) traduzida para o português por Anísio Teixeira sob o título de "Experiência e Educação" (Companhia Editorial Nacional, 1971) é uma contribuição fundamental para a filosofia educacional. Esse atributo se justifica porque,

primeiramente, conceitua a noção de experiência, de movimento, aprendizagem motivada por propósito, liberdade e democracia, aprendizagem baseada na resolução de problemas e a filosofia positiva de educação, dentre outros. Em segundo lugar, descreve e ilustra os pressupostos básicos da situação de aprendizagem centrada na experiência como liberdade, disciplina, autoridade, controle social e organização das matérias de estudo. Em terceiro lugar, analisa escolas tradicionais e escolas "progressivas" ou "novas" apontando pontos críticos de cada uma e interpreta a educação como método científico por meio do qual o homem estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento de significados e valores. Além disso, observa que a verdadeira situação de aprendizagem tem dimensões longitudinais e transversais: é simultaneamente histórica e social; ordenada e dinâmica. E por fim, declara que não proclama nem tampouco defende nenhum "ismo", mas acima de tudo, firma o seu compromisso "com alguma coisa - seja o que for - que mereça o nome de *educação*" com o esforço para que ela se torne mais uma realidade e não uma etiqueta (Dewey, 1938).

Desta forma, a proposta deste artigo é revisitar os pressupostos da Escola Progressiva e suas principais contribuições para a filosofia e pedagogia educacional, bem como diferenciá-la da educação tradicional. Para a interpretação atualizada da obra "Experiência e Educação", buscou-se debater e dialogar com as contribuições e influências de John Dewey na educação contemporânea assim como identificar alguns equívocos de interpretação de sua obra.

Para trazer luz a estas indagações, foi traçado como objetivo geral a reavaliar a obra "Experiência e Educação". Desta proposta geral deflui os objetivos específicos:

- Relacionar o contexto histórico do autor com os principais pressupostos da pedagogia deweyana de modo a diferenciá-la da educação tradicional.
- Debater e dialogar as contribuições e influências de John Dewey na educação contemporânea, à luz da contextualização histórica.
- Identificar alguns equívocos de interpretação de sua teoria.

Esta pesquisa justifica-se por trazer a reflexão da importância e da relevância do pensamento filosófico de Dewey para a educação contemporânea. A aprendizagem através da experiência defendida por Dewey, fundamenta o que hoje chama-se de metodologias ativas, a exemplo a aprendizagem baseada em problemas (PBL) que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem e o mobiliza para a utilização do conhecimento científico na solução de problemas reais. Também o desenvolvimento de valores desde a infância contemplada na pedagogia deweyana, fundamenta as

recentes vertentes da Educação Escolar como promotora de uma formação integral, humanista, preparando o estudante para viver em sociedade.

Após breve explanação a respeito da Metodologia adotada, na Seção Resultados buscou-se relacionar a biografia e contextualização histórica como suporte para compreender a origem das ideias do filósofo e pedagogo americano. Essa relação foi realizada a partir da revisão da obra "Experiência e Educação" com destaque à noção de experiência e organização de matéria de estudo no ensino progressivo; liberdade, autoridade e controle social finalizando com a formulação do propósito. Na seção Discussão, são trazidos alguns trabalhos que ressaltam a relevância e o impacto das contribuições de Dewey na Educação Progressiva, além de possíveis erros de interpretação a respeito de seus pressupostos. Em Conclusões, são apontadas influências do pensamento deweyano na educação contemporânea, correlacionando com o fato atual da epidemia COVID-19.

Metodologia

A abordagem desta pesquisa foi do tipo qualitativa descritiva, utilizando o método monográfico que, definido por Lakatos e Marconi (1985), é um estudo em profundidade com finalidade de obter inferências, neste caso, os principais pressupostos da Educação Progressiva, analisando em todos os seus aspectos na busca de relacioná-la com a educação escolar contemporânea.

O método utilizado foi o crítico-dialético que para Gamboa (1998) é encontrado frequentemente em pesquisa educacional, história da educação, metodologia de ensino e filosofia buscando a causa ou a explicação dos fenômenos através dos seus contextos que encaram o homem como um ser social, participante de um conjunto de relações sociais.

A modalidade de pesquisa quanto aos procedimentos técnicos é do tipo bibliográfico, porque envolveu um procedimento sistemático, controlado e crítico de método de pensamento reflexivo que utiliza tratamento científico como um caminho para se conhecer uma realidade e encontrar respostas para as indagações propostas (Lakatos y Marconi, 1992).

Resultados

Conceito de experiência e organização das matérias de estudo

John Dewey estudou na Universidade de Vermont, nos Estados Unidos. Completou sua formação acadêmica na pós-graduação em filosofia na Universidade John Hopkins e concluiu sua tese de doutorado sobre a

psicologia de Emmanuel Kant. Foi baseado neste filósofo que decorreu a percepção da relação psicológica e epistemológica da interação do sujeito com o meio ambiente. Esta constatação aliada à sólida formação científica deu base à formulação do postulado centrado no "conceito de experiência" no processo educativo (Dunne y Smith, 2010; Pereira *et al*., 2009).

Para Dewey, a aprendizagem deve acontecer através da *experiência* e não de uma organização preestabelecida acabada de livros e professores. A centralidade do processo educacional passa a ser o estudante que utiliza o método científico de análise para a solução de problemas através dos processos mentais como hipotetizar, comparar, analisar, interpretar, correlacionar etc. Decorre desta abordagem, a percepção de que "ideias iniciais" são tomadas como hipóteses, contrapondo-se à concepção comum da escola tradicional que as transmite como sendo "verdades finais". Sem "ideias fixas" a serem transmitidas, tudo o que é ensinado é passível de ser continuamente testado e revisitado porque o aprendizado acontece na interação com um mundo que está em constante mudança. O método científico para resolução de problemas também proporciona e estimula numerosos contatos dos estudantes entre si e deles, coletiva ou individualmente com o docente, enriquecendo as relações entre estes e complementando a educação como um processo social. Desta forma, a escola não se torna um centro de transmissão de crenças, ideias e conhecimentos estáticos, herdados do passado para se transformar em instrumento de questionamentos e reconstrução social à luz da ciência (Cunha, 2001).

O conceito de experiência educativa também impulsiona a organização e seleção das matérias de estudo da Escola Progressiva. A transmissão de conhecimento via exercícios que requerem habilidades e técnicas isoladas, repetitivas e desconectadas é substituída pela ênfase do contato com saberes do passado que possibilita capacitar o estudante a resolver problemas do presente e outros que possivelmente surgirão no futuro. O método progressivo, fundamentado na democracia e humanidade das relações sociais, aponta para a necessidade de proporcionar experiências de qualidade, as quais irão influenciar as experiências subsequentes. Dado que a experiência modifica quem a faz, influi na formação das atitudes, dos desejos e dos propósitos (Dewey, 1938).

No entanto, Dewey tem o cuidado de apontar que nem todas as experiências na escola são genuínas e educativas. Algumas podem ser consideradas "deseducativas", quando provocam apatia, decorrente do modo pelo qual o estudante teve contato com o ato de aprender. Por isso, cabe ao educador, à escola, ao currículo e ao ambiente escolar proporcionarem um *continuum* de experiências que sejam agradáveis e enriquecedoras e que se sucedem, integrem e se interconectem enriquecendo o olhar do estudante no futuro. Contudo, Dewey (1938) afirma que a função do professor é assegurar que toda a oportunidade seja aproveitada, mesmo quando as ex-

periências não forem agradáveis. Sendo assim, qualquer experiência pode tornar-se fonte de aprendizagem de valores como: resiliência, tolerância, persistência, considerando as condições físicas e sociais do ambiente na contribuição de experiências válidas.

Controle social, autoridade e liberdade

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais vividos por Dewey entre o final do século XIX e meados doséculo XX foram: aprofundamento do capitalismo, consolidação dos monopólios sob a liderança de grandes industriais como Rockefeller, Carnegie e Morgan; falência de um grande número de empresas, empobrecimento da mão-de-obra e precarização das condições de trabalho; a Grande Depressão de 1929 e consequentes demissões em massa, estabelecimento do New Deal —um conjunto de medidas governamentais com o intuito de enfrentar o momento crítico social e econômico norte-americano— e ascensão dos regimes totalitários. Envolvido neste contexto, o pedagogo se estabeleceu como um importante ativista, defensor da democracia por entender que esta era a forma viável dos indivíduos opinarem e discutirem pontos de vista. Fez oposição aos movimentos ditatoriais nos Estados Unidos e contribuiu também para causas sociais como a luta pelo voto feminino e pela criação de sindicatos de professores. Opôs-se ao liberalismo individualista e reducionista, defendendo o liberalismo social (Santos, 2011).

Motivado por esse contexto, Dewey aponta a necessidade do desenvolvimento de valores desde à infância, tendo o ideal democrático como base para a formação do cidadão, e define-a como: Democracia é um modo pessoal de vida individual; que ela significa a posse e o uso contínuos de certas atitudes, formando o caráter pessoal e determinando o desejo e a finalidade em todas as relações da vida (Dewey, 1939, p. 4).

As instituições as quais os sujeitos se acomodam nada mais são do que expressões, projeções e extensões de atitudes individuais habitualmente dominantes. Para Dewey, a democracia é o modo de vida mais aperfeiçoado e que começa justamente no nível pessoal para depois ser irradiado a toda a sociedade. A escola é a ponte (ou semente) para que a democracia possa se tornar realidade coletiva.

Assim, educação é entendida como um processo social que permite o crescimento individual e coletivo. O professor é o condutor das relações e intercomunicações que constituem a própria vida em grupo. Ele também precisa cuidar da adaptação e da acomodação mútua dos sujeitos no ambiente escolar. O controle dos estudantes acontece sem violação da liberdade porque não é a vontade de um indivíduo que estabelece a ordem, mas sim o espírito dominante no grupo que compreende que isso favorece a todos. O

professor tem sua autoridade validada como representante dos interesses do grupo e não mais como exibição de poder pessoal ou desejo de ditar e impor. Perde, assim, a posição acima e fora do grupo —de chefe ou ditador — para se posicionar como facilitador das atividades da classe.

A liberdade é o outro lado do aspecto de autoridade e controle social. Para Dewey há dois tipos de liberdade: liberdade de movimento e a liberdade de inteligência. A restrição de movimento, a aparente quietude da atividade exterior, imposta pela escola Tradicional por organizar carteiras em filas e, impor obediência e silêncio em sala de aula criando passividade e imobilidade artificial.[1] Por trás desta aparência, pode haver um turbilhão de pensamentos, emoções, imaginações e atividades furtivas. Um grau maior de autonomia de movimentos físicos para manter a saúde física e mental (corpo são, mente sã) é uma das formas de se alcançar a outra liberdade que é a de ação, de pensamentos, de observação, de julgamentos e da plena comunicação.

No outro lado deste espectro, encontra-se a escravidão, que pode ser definida quando uma pessoa executa os objetivos de outrem ou quando se torna escravo de seus próprios desejos incessantes, sem conseguir ser dono de si. Quando um indivíduo consegue estabelecer seus objetivos e concretizá-los por meio de sua capacidade de autodomínio, dá-se o nome de "liberdade final". O Quadro 1 ilustra os principais contrapontos entre Escola Tradicional e Escola Nova.

Propósito

A contemporaneidade das contribuições de John Dewey não se restringe apenas ao método científico ou à proposição de ambiente democrático na educação. O processo de formação de atitudes de natureza intelectual e emocional na elaboração de propósitos ganha relevância como elemento de cooperação ativa para o aprendizado. Ele atribui à atividade intencional (ter mente) como o cerne do propósito e, portanto, a capacidade realizar um plano e executá-lo para solução de problemas, considerando as condições presentes, suas dificuldades ao longo do processo, bem como seus resultados e consequências (Dewey, 1965). O propósito se inicia com a organização no espaço e no tempo, passando pela análise crítica até chegar à autonomia.

A atividade intencional com propósito compreende três estágios. Primeiro, o exercício da *observação*, cujas ações são muito bem sistematizadas pela metáfora do cruzamento em uma estrada de ferro: parar, olhar e

1 Terminologia usada por Dewey, que se entende ser uma generalização do método de ensino baseado na transmissão do conhecimento que não oportuniza uma construção progressiva. Uma vez que há escolas tradicionais que têm formação de qualidade, o termo é utilizado como crítica de um modo antiquado ou arcaico de ensino.

ouvir. Em segundo lugar, a compreensão do *significado* das coisas e a ponderação das consequências. Aqui envolve resgatar o conhecimento do que aconteceu no passado através de lembrança, informação ou conselho de pessoas que tiveram experiências similares. E, por fim, a elaboração do *julgamento* que envolve o processo de organização de alternativas em busca da formulação de uma ação com propósito.

Quadro 1
Principais pressupostos da Escola Tradicional e Escola Progressiva

Escola Tradicional	Escola Progressiva
Autoridade: imposições de cima para baixo	Busca por fontes mais efetivas e representativas de autoridade
Externalidade: imposições de fora para dentro	Cultivo à singularidade do estudante
Ambiente autocrático	Ideal democrático
Centralidade no conteúdo e em método de adultos	Centralidade no estudante e na maturidade para absorver a experiência
Imposições de regras	Respeito à liberdade individual
Transmissão de conhecimentos do passado através dos livros	Noção de experiência em meio a um mundo em constante mudança
Sacrifica o momento presente em nome da preparação para um suposto futuro.	Prepara-se para o futuro extraindo ao máximo as potencialidades das experiências presentes
Transmissão de conhecimento estático	Método científico: elaboração de hipóteses que podem ser testadas.
Aprendizado do que já foi incorporado nos livros ema mente dos mais velhos.	Métodos de resolução de problemas como estímulo à atividade intelectual e maior interação social.

Fonte: autoras, baseado em John Dewey, 1939

O desafio desse modelo educativo, proposto pela escola nova, é despertar no estudante o gerenciamento de emoções durante este processo reflexivo. Por exemplo, conseguir adiar uma ação imediata tomada pelo impulso até que a *observação* e o *julgamento* intervenham e façam o seu trabalho, esse processo é definido por Dewey como *atividade inteligente,* ou seja agir com significado ou atribuir significado à uma ação por meio da intenção: Dito de outra maneira,ter um objetivo é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática; é significar o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas sob a luz dessa intenção (Dewey, 1965).

A *atividade inteligente*: se manifesta quando o desejo se converte em propósito, para daí se transformar em plano de ação. Mediante o exercício da observação e julgamento que se confere ao desejo a capacidade de transformar- se em um propósito, e nesse sentido, corrobora com a aprendi-

zagem pela experiência, pois a atividade inteligente proporciona a formação e o cultivo de valores.

Discussão

Tendo a obra de Dewey mais de 80 anos, considera-se que, inicialmente, é necessário situar a visão atual sobre ela para balizar as análises. Arantes (1984) chama atenção para problemas na tradução das proposições pedagógicas deweyanas que requerem maior compreensão do pragmatismo e de seus conceitos, de modo a evitar equívocos. O primeiro deles é a respeito da "não diretividade do professor" no ensino, quando na verdade cabe a ele liderar, estimular no discente o pensamento reflexivo e o desenvolvimento da inteligência. Para Dewey, a influência do professor não ficar estrita apenas no âmbito intelectual, mas também na dimensão moral e social. Outro equívoco é entender que o filósofo afirmava que a experiência seria decorrente de um comportamento espontâneo do estudante, quando na verdade decorre de atitude intencional e sistematizada de investigação proporcionada pelo professor, método, material de estudo e ambiente escolar.

Santos (2011) ressalta outras interpretações errôneas das ideias de Dewey. Uma delas é a de que ele atribuía pouca importância às *disciplinas* em detrimento da ênfase dada à aprendizagem centrada no aluno. Aponta também a falta de compreensão da noção da *experiência*. Para o filósofo, a experiência acontece entre o indivíduo e o meio que são por ela modificados e pode ser considerada educativa quando aumenta a qualidade das interações no ambiente e serve como base para interações mais amplas no futuro. A autora alerta que obras de Dewey podem ter sido interpretadas e reinterpretadas de maneira enviesada devido ao seu posicionamento político e o caráter essencialmente liberal do pensamento. A influência de suas ideias no campo educacional deixa lastros até hoje no currículo, na abordagem da educação baseada na atividade e centrada na resolução de problemas, no ensino das ciências e, de modo geral, na orientação de disciplinas voltada ao que se chama hoje de construtivismo social.

Feitas as considerações a respeito das interpretações e equívocos em torno da obra de Dewey, segue a análise de seu pensamento filosófico-pedagógico e suas contribuições para a educação contemporânea são realizadas a partir de quatro categorias, são elas: educação, liberdade, competência e valores.

A educação proposta por Dewey (séc. XX) e por Charlot (séc. XXI)

A proposta do trabalho educativo, na escola, estar fundamentado na experiência e no método científico corresponde ao que há de mais con-

temporâneo em educação. Charlot (2005) defende que a educação é um triplo processo de humanização, socialização e singularização que pode ser facilmente reconhecidos em Dewey:

- Transmissão do conhecimento passado de modo a gerar qualidade de vida no presente.
- Escola como fator determinante para a democracia e mudança da sociedade.
- Expressão e cultivo à individualidade.

Carlesso e Tomazetti (2011) fizeram uma reflexão a respeito das condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey, revelando não somente a atualidade de sua obra, assim como as riquezas e as possíveis oportunidades de exploração do conceito de experiência para a educação contemporânea. É na sucessão de experiências passadas, presentes e futuras que reside a formação profícua de consciência humana através do estímulo à capacidade de encarar as situações da vida de maneira significativa. Cabe à escola, reconhecer definitivamente a experiência como elemento desencadeador de formas de pensar, de maneiras de entender e lidar com o conhecimento através do cotidiano e de oportunizar aos alunos "experiências vivificantes". No entanto, apontam os autores, este desafio ainda persiste na escola atual e os mecanismos ainda resistem.

O controle social x a liberdade

A filosofia deweyana, segundo Pereira *et al*. (2009), destaca a liberdade do aluno para elaborar suas próprias certezas, conhecimentos, assim como suas próprias regras morais. Ao educador compete conduzir esse processo, gerindo as condições do meio modelam a aprendizagem conduzindo-o às experiências que produzem o conhecimento. Nesse sentido, a medida em que o conteúdo da experiência aumenta, aumenta-se o controle que pode ser exercido sobre ela, portanto, é importante que o educador descubra os verdadeiros interesses do aluno, tornando-se representante desses interesses, dado que o esforço e a disciplina são produtos do interesse, e assim exercer o controle social sem violar a liberdade do aluno a relação com o conceito de competência.

Pereira *et al.* (2009) enfatiza a proposição pedagógica de Dewey em relação a *situações problemas* e que proporcionam o desenvolvimento de trabalho em equipe, cooperação, espírito social, iniciativa e independência, levando o aluno à autonomia. A partir da vida cotidiana que desperta a curiosidade natural dos alunos, a educação centrada na experiência contribuiria para a ampliação dos seus conteúdos em interação docente-discente, proporcionando ao educador uma maior percepção a respeito dos verdadeiros

interesses dos estudantes. Desta forma, a escola se tornaria mais atenta aos problemas sociais, compreendendo a sua função democratizadora e formando novas gerações para uma sociedade democrática.

Nota-se que as ideias de John Dewey influenciaram outros pensadores da Educação contemporânea, a exemplo de Philippe Perrenoud (1999), que se debruça nessa ideologia da Escola Nova proporcionando uma Educação Escolar mais singularizada e ativa, capaz de mobilizar conhecimentos, habilidade e atitudes em torno de resolução de problemas, conectando-os a projetos individuais, transformando a educação num instrumento de prática verdadeiramente social.

A atividade inteligente e os valores

Santos (2011) afirma que a pedagogia deweyana é atenta aos problemas sociais da época, em especial ao que se refere as instâncias de promoção humana, na qual a educação escolar deveria se transformar para acompanhar o contexto da sociedade e preparar as crianças para um mundo em permanente mudança, conduzindo-as à socialização ema um estilo democrático de vida. Considera a educação escolar como fator determinante para a democracia e mudança da sociedade.

Para Pereira *et al.* (2009), a compreensão que a educação deveria ser adequada a uma democracia moderna, conduz a pedagogia deweyana à uma educação escolar que deveria formar as novas gerações para uma sociedade democrática, e portanto enfatizar o desenvolvimento de valores nas bases da educação. Assim corrobora a construção do conhecimento significativo através da atividade inteligente (ou intencional), uma vez que a aprendizagem ocorreria mediante as experiências, e progressivamente considerando as experiências anteriormente vivenciadas pelo aluno. Desse modo, não se desenvolveria apenas tecnicamente o aluno, mas também, intelectual e moralmente, que hoje chama-se de desenvolvimento de forma integral. Como consequência, a escola atingiria o seu real objetivo: a formação indivíduos autônomos intelectualmente e preparados para a convivência plena em sociedade.

Conclusões

Este artigo foi baseado na obra "Experiência e Educação" de John Dewey e procurou identificar as principais contribuições e influências do seu pensamento para a filosofia e pedagogia educacional na contemporaneidade. Para isso, buscou-se contextualizar o momento histórico vivido pelo autor, compreender os principais pressupostos do modelo educacional progressivo de modo a diferenciá-lo da educação tradicional, termo ao qual refere-se o modelo educacional conteudista não progressivo. Em seguida,

foram expostos alguns equívocos de interpretação decorrentes de análises superficiais a respeito das ideias de Dewey.

O contexto histórico identificado em que o autor viveu, nos meados do século XX foi de ameaças à democracia via surgimento dos regimes totalitários, estabelecimento do New Deal nos Estados Unidos como forma de enfrentar a concentração de monopólios, precarização das condições de trabalho, desemprego em massa e fechamento de grande número de empresas. Este cenário socioeconômico justifica os posicionamentos políticos em prol da democracia, liberdade e liberalismo social. Sem o atento olhar a este contexto histórico, foram criados alguns equívocos na interpretação de postulados como ênfase dada à aprendizagem centrada no aluno e consequente "não diretividade do professor", comportamento espontâneo do estudante além da imprecisão do conceito de experiência.

As contribuições para a educação contemporânea são: lançamentos das bases do que hoje se entende como construtivismo social, aprendizagem centrada na resolução de problemas, inclusão dos aspectos morais e sociais no ensino-aprendizagem, inserção de métodos científicos na educação. Passados quase um século do pensamento de Dewey, a escola contemporânea ainda convive com ambas realidades de modelo educacional. Por um lado, docentes e organizações concebem o ensino como mera transmissão de conhecimento, baseada em aulas expositivas, seguindo apostilas e conteúdos programáticos previamente estabelecidos e frequentemente desconectados da realidade prática, das experiências e saberes que dos estudantes. Ainda são comuns aulas com mínima interação, em alguns casos, a autoridade do professor é exercida de forma autoritária e coercitiva. Por outro lado, heroicamente, alguns profissionais enfrentam o desafio de entender a realidade de cerca de quarenta sujeitos por sala de aula, para então promover experiências educacionais atraentes, motivadoras e desafiantes. Notadamente, Dewey fundamentou diversos aspectos da educação contemporânea, como as metodologias ativas (aprendizagem pela experiência), a preocupação com a formação integral (atividade intencional e desenvolvimento de valores), as relações sociais da sala de aula (com os novos conceitos de liberdade x controle social x autoridade), portanto deve-se a Dewey esse "credito", não sendo possível falar em educação contemporânea sem mencioná-lo.

Considerando a sociedade contemporânea que ainda se alterna entre regimes democráticos, autoritários ou populistas, novas massas de trabalhadores desempregados estão nas ruas, a constante precarização das condições dos que se encontram trabalhando e o fechamento de empresas continuam sendo notícias de destaque em páginas de jornal. Dentro desse contexto, não fica muito difícil compreender os posicionamentos em prol da democracia e de uma sociedade humanizada, defendidos por Dewey.

No entanto, o que chama a atenção, em pleno 2020 é a grande quantidade de indivíduos que absorve ideias a respeito da recente epidemia

do COVID-19 em redes sociais ou mídias pouco confiáveis, as chamadas *Fake News*, de forma acrítica, defendendo-as como verdades definitivas, sem ao menos tomar tais ideias como hipóteses passíveis de necessárias comprovações ou não. Este novo contexto social faz refletir como seria uma sociedade que:

- Fosse capaz de traçar paralelos com experiências de epidemias anteriores, conectando o conhecimento do passado com o presente.
- Compreendesse o funcionamento dos processos científicos de investigação de um problema e as decorrentes posturas de tolerância diante de estágios pré-paradigmáticos de um fenômeno que é recente e onde pouca coisa se sabe.

As experiências da sociedade contemporânea convidam a refletir em como desenvolver a aprendizagem pela experiência com qualidade diante do "novo normal" de uma educação medida por Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVA), mudança causada pela da epidemia COVID-19. Questiona-se a relevância das experiências realizadas em ambientes simulados: são estas realmente educativas? Podem substituir ou equivaler-se ao aprendizado realizado em ambiente real? Tais reflexões apontam a necessidade de novos estudos correlacionando a teoria e as novas práticas educacionais.

Considera-se a importância da educação escolar como processo que contribui, por um lado, para a base intelectual de sujeitos críticos com espírito de pesquisa que não se deixam levar por argumentações infundadas. E, por outro lado, a capacidade da educação escolar em contribuir com a formação humana de indivíduos mais tolerantes diante de um mundo em constantes mudanças.

Por todas essas razões, Dewey apontava a quase um século que a educação deveria ser uma prática social comprometida com o futuro.

Referências

Carlesso, D. & Tomazetti, E. M. (2011). As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e JorgeLarrosa: algumas aproximações. *Revista Reflexão e Ação*, *19*(2), 75-97. doi: https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2204/

Cunha, M. V. da. (2001). John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 86-99. https://doi.org/10.1590/s1413- 24782001000200007/

Dewey, J. (1938). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (1939). *Democracia criativa: a tarefa diante de nós*. Disponível em https://bit.ly/3wUM8uy/

Dewey, J. (1965). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.

Dunne, J. P. & Smith, R. P. (2010). *John Dewey* (Vol. 21).

Gil, A. C.(2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. Atlas.
Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (1985). *Fundamentos da metodologia científica.* Atlas.
Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (1992). *Metodologia do trabalho científico*. Atlas.
Pereira, E. A., Martins, J. R., Alves, V. dos S. & Delgado, E. I. (2009*).* A contribuição de John Dewey para aeducação. *Revista Eletrônica de Educação*, *3*(1), 154-161. http://dx.doi.org/10.14244/%251982719938
Santos, M. C. F. dos. (2011). *A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências.* Disponível em https://bit.ly/3hSk6LR/

Educación emocional en tiempos de pandemia: ¿cómo abordarla en la educación superior?

Bárbara Guerrero
Universidad Católica Silva Henríquez

Introducción

No es extraño que la salud mental de los y las estudiantes universitarios/as sea foco de estudios, pues se observa un creciente aumento de patologías y trastornos mentales tales como la ansiedad, depresión y trastornos adaptativos en la población estudiantil de educación superior (Jáuregui *et al*., 2019). Por esta razón, Fernández *et al*. (2015) concluyen que estas instituciones deben invertir recursos en la creación de entornos físicos, sociales y académicos de apoyo que promuevan el bienestar mental íntegro de la comunidad educativa. A la luz de estos datos, resulta inquietante saber de qué manera se están comportando estos factores sintomatológicos en contexto de pandemia, puesto que el confinamiento, el trabajo virtual y la crisis socioeconómica son factores que influyen en la gestión emocional y, por cierto, también en el desempeño académico a distancia. Si consideramos todos estos factores, es posible observar un panorama adverso para el desarrollo de habilidades socioemocionales efectivas y, en consecuencia, también para el desarrollo académico eficaz en contexto de crisis.

Bajo este panorama de inseguridad e incertidumbre surge la necesidad imperante de abordar las diversas dimensiones propuestas por la educación emocional para afrontar las dificultades propias del contexto, ya que estas habilidades no solo nos permiten saber lo que nos ocurre cuando estamos en presencia de una emoción (Golman, 1996; Mayer y Salovey, 1997; Casassus, 2017), sino también posibilitan el desarrollo de una serie de competencias para gestionar positivamente los conflictos (Bisquerra, 2003; Zins *et al*., 2004; Bisquerra, 2012). Como antecedentes encontramos un con-

junto de estudios que señalan la importancia del aprendizaje socio-afectivo en el ámbito universitario (de la Torre, 2006; Lavega, Costes y Prat, 2015; Fragoso, 2018). Por este motivo, se sostiene la idea de sistematizar la implementación de algunas metodologías de educación emocional en las aulas virtuales y presenciales durante y post-pandemia.

Lo anterior se refuerza en la idea planteada por Casassus (2017) quien señala que estamos viviendo un cambio paradigmático particular que está generando un desplazamiento de modelos centrados en lo cognitivo hacia modelos que relevan lo emocional. Las emociones y las competencias ligadas a ellas son una parte fundamental, no solo para convivir armoniosamente con otros, sino también para impulsar los procesos de aprendizaje. En este sentido, resulta importante destacar lo mencionado por Iglesias (2014) quien considera que la creatividad, las emociones y la motivación son los nuevos pilares de la educación. La base de esto radica, según esta autora, en que tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de analizar su influencia en el aprendizaje. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. En muchos estudios se ha conceptualizado la motivación como un conjunto de disposiciones psicológicas individuales más que como un proceso de interacción aprendiz-contenido en el contexto definido por el currículo (2014, pp. 355-356).

Por este motivo, existe una convicción determinante respecto a que la motivación despliega consecuencias cruciales para promover el aprendizaje, más aún en contextos de crisis como el que estamos experimentando en la actualidad. Si la literatura ligada a educación lleva años realzando el potente efecto que este factor ejerce sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ospina, 2006; Carrillo *et al.*, 2009; Núñez, 2009; Junco, 2010; Egea, 2018), en contextos de crisis, es posible afirmar que los factores motivacionales y emocionales son necesarios no solo porque fomentan una mejor disposición y recepción hacia las clases, sino porque además, potenciamos la apertura al desarrollo de aprendizaje significativo (Ausubel, 1981; Novak, 1988) y profundo (Fullan y Langworthy, 2014). En consecuencia, resulta interesante reflexionar en torno al concepto de aprendizaje, puesto que, como se mencionó en la idea anterior, la re-valorización del aprendizaje significativo y la visión del aprendizaje profundo nos muestran una mirada más realista del contexto sobre el cual enseñamos. En palabras de Fullan y Langworthy (2014):

> Las nuevas pedagogías [...] requieren que los estudiantes no solo creen nuevos conocimientos, sino que también los conecten con el mundo, utilizando el poder de las herramientas digitales para hacer cosas que importan más allá [...]. Es a través de este paso final de "hacer" cosas con los conocimientos que los estudiantes adquieren la experiencia, la autoconfianza, la perseverancia y la actitud proactiva que necesitan para crear

valor en nuestras sociedades basadas en los conocimientos e impulsadas por la tecnología (pp. 11-12).

La educación actual es una invitación a pensar en el aprendizaje desde la tecnología, es plantearnos la necesidad de establecer sensaciones de altas expectativas que fomenten la confianza personal y la relación positiva con el entorno. Desde esta perspectiva, y esbozando los lineamientos metodológicos de esta investigación, se consideran como medios afines las directrices propuestas por la Universidad de Yale a través del método Ruler, cuyas bases se asientan en el desarrollo de competencias socioemocionales (Fragoso, 2018). Asimismo, algunas técnicas del *mindfulness* que fomentan la consciencia y bienestar personal; finalmente, algunos elementos técnicos de la relajación progresiva de Jacobson que, en conjunto, permiten promover y potenciar las habilidades relacionadas a la gestión y autonomía emocional. Estas acciones pueden considerarse del todo disruptivas, puesto que al proyectar las aulas virtuales como plataformas y no como herramientas permitirá emplearlas funcionalmente para fomentar procesos de formación (Pillioneta, 2017).

Finalmente, se sugerirán orientaciones para el trabajo durante la pandemia. Asimismo, se mostrarán algunas experiencias preliminares realizadas con estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez en torno a la implementación de algunas de estas metodologías en el marco de trabajo virtual a distancia y los efectos inmediatos que se pueden observar tras su aplicación.

Metodología

La línea metodológica de este estudio se enmarca en el campo de los métodos cualitativos-etnográficos que, en palabras de Bisquerra (2009) se mueve dentro de los parámetros de una investigación ideográfica, cuyo énfasis está en el significado que las personas individualmente atribuyen a su propia realidad para darle sentido, lo cual no permite establecer leyes o generalizaciones probabilísticas, pero proporciona una mayor profundidad y riqueza interpretativa de los fenómenos (p. 82). De esta manera, la muestra se obtendrá de un grupo acotado de estudiantes cuyas características son: cursan primer año de carrera; pertenecen a disciplinas diversas; se reúnen en el marco de una actividad curricular de formación general; todos pertenecen a la misma sección.

Los métodos para obtener los datos de análisis radican en encuestas elaboradas con las herramientas digitales Google Forms y Zoom, por medio de cuestionarios rápidos que son simples de contestar en contextos de aula virtual sincrónica. Los formularios son breves, considerando como máximo cuatro preguntas por sesión, las que apuntan a obtener información respecto al grado de conciencia emocional de los y las estudiantes. El nivel

de respuesta es fluctuante, ya que la asistencia ve afectada por varios factores, siendo el más relevante la conexión inestable a redes de internet.

En principio, la propuesta se sustenta en un sondeo general, pues nos permite conocer el estado emocional con que los y las estudiantes asumen el semestre y la clase en específico. Con estos datos a disposición, es posible determinar acciones que decanten en la gestación de micro-actividades que mejoren los índices arrojados en las encuestas. Las actividades están orientadas al desarrollo de habilidades socio-afectivas que les permitan regular sus emociones y, a mediano plazo, potenciar su desempeño académico.

Respecto a las encuestas, su constructo se basa en algunos elementos del método Ruler, específicamente, en la propuesta del medidor emocional que permite, por un lado, señalar el grado de energía (alto/bajo) y la sensación (agradable/desagradable) del estado anímico y, por otro lado, promover la alfabetización emocional, dado que concentra un gran número de sensaciones.

Asimismo, se incorporan elementos del TMMS 24 - adaptación del Trait Meta-Mood Scale 48 (Salovey *et al.*, 1995), desarrollado por Fernández *et al.* (2004), para obtener información sobre los aspectos intrapersonales de la inteligencia emocional. Esta evaluación está compuesta por tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. En este estudio no se pretende aplicar la prueba de manera íntegra, sino considerar algunas preguntas que son útiles para la lectura del contexto emocional previo a una clase determinada. De esta manera, nos permite implementar actividades previas a las cátedras que sirvan de apoyo para regular las emociones negativas o prolongar las positivas.

Para este cometido, se proponen tres conjuntos de micro-actividades:

- Técnicas de respiración basadas en *mindfulness*: ejercicio de respiración consciente en el cual los y las estudiantes se concentran en la inhalación y exhalación de aire (Ruiz *et al.*, 2014).
- Técnica de relajación progresiva de Jacobson: ejercicios de relajación-tensión enfocada en distintas partes del cuerpo dependiendo de las necesidades manifiestas por cada estudiante (Universidad de Almería, 2018).
- Ejercicios corporales conscientes: que potencian la atención y activan nuestro cuerpo. La premisa central de esta propuesta se sustenta en la idea de que "el movimiento nos genera energía y, si esta falta, el movimiento, los pensamientos y las emociones pueden faltar" (Trejo, 2017, p. 42).

Figura 1
Medidor emocional

-5	-4	-3	-2	-1	1	2	3	4	5	
IRA	PÁNICO	ESTRESADO	AGITADO	CONMOCIONADO	SORPRENDIDO	EXITADO	FESTIVO	DICHOSO	EUFÓRICO	+
CON COLERA	FURIOSO	FRUSTADO	TENSO	ATURDIDO	NERVIOSO	ALEGRE	MOTIVADO	INSPIRADO	EXALTADO	
ENFURECIDO	ATEMORIZADO	ENOJADO	NERVIOSO	INQUIETO	ENERGETICO	ANIMADO	ENTUSIASTA	OPTIMISTA	EMOCIONADO	
ANSIOSO	APRENSIVO	PREOCUPADO	IRRITADO	MOLESTO	COMPLACIDO	FELIZ	ESPERANZADO	ORGULLOSO	ENCANTADO	
DISGUSTADO	IRRACIBLE	ALARMADO	DESASOSEGADO	TOCADO	AGRADABLE	JUBILOSO	CONCENTRADO	A GUSTO	POSITIVO	ENERGÍA
DISGUSTADO	SOMBRIO	DECEPCIONADO	DECAIDO	APATICO	CAPAZ	CÓMODO	COMPLACIDO	AMOROSO	PLENO	
NEGATIVO	MALHUMORADO	DESALENTADO	TRISTE	ABURRIDO	CALMADO	SEGURO	SATISFECHO	AGRADECIDO	CONMOVIDO	
AISLADO	MISERABLE	SOLITARIO	DESCORAZONADO	CANSADO	RELAJADO	TRANQUILO	SOSEGADO	AFORTUNADO	EQUILIBRADO	
ABATIDO	DEPRIMIDO	SIN GANAS	EXHAUSTO	FATIGADO	APACIBLE	PENSATIVO	PACÍFICO	CONFORTABLE	DESPREOCUPADO	
DESESPERADO	DESESPERANZADO	DESOLADO	DEVASTADO	AGOTADO	SOMNOLIENTO	COMPLACIDO	TRANQUILO	QUERIDO	SERENO	-

\- AGRADO +

Fuente: Universidad de Yale

Métodos aplicados en contextos de pandemia

Las encuestas aplicadas en contexto de pandemia vinculadas al desarrollo del segundo semestre del presente año son:

Tabla 1
Preguntas de la encuesta aplicada

Encuesta	Preguntas
1. Diagnóstico inicial	1.1 ¿Cómo estoy iniciando el semestre? ¡Súper motivado! Bien, pero cansado No con mucho ánimo Me cuesta pensar que podré terminar bien
2. Emociones en pandemia	¿Cuáles son las emociones que mayormente he experimentado en pandemia? Negativas Tristeza Angustia Miedo Frustración Irritabilidad Otra: ————— 2.1.2 Positivas Esperanza Gratitud Alegría Tranquilidad Inspiración Otra: ————— 2.2 ¿Crees que tu estado de ánimo es importante para el desarrollo de aprendizajes? Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo 2.3 En una escala del 1 al 7 (siendo uno el grado más bajo y siete el más alto), ¿En qué grado crees que las emociones experimentadas en pandemia afectan tu desempeño académico?
3. Animómetro	3.1 Observa la gráfica que aparece en pantalla y responde: ¿qué emociones son dominantes hoy? Azul Amarillo Rojo Verde
4. Conciencia emocional	4.1 Evalúa las siguientes aseveraciones bajo la escala que se encuentra a continuación: 1 2 3 4 5 Nada de Algo de Bastante de Muy de Totalmente AcuerdoAcuerdo acuerdo Acuerdo de acuerdo Presto mucha atención a los sentimientos. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.

Fuente: la autora

La muestra por cada encuesta se distribuye en los siguientes participantes:

Tabla 2
Muestras por encuesta

Encuesta	N° de participantes
Diagnóstico inicial	25
Emociones en pandemia	25
Animómetro	25
Conciencia emocional	20

Fuente: la autora

Resultados

Los datos de las encuestas realizadas permiten obtener un panorama preliminar respecto al ambiente emocional de la clase y cómo dicho contexto se percibe por los y las estudiantes. La primera de ellas nos muestra la disposición anímica con la que se está iniciando y enfrentando el semestre.

Tabla 3
Disposición anímina

Respuesta	N° de participantes	%
Súper motivado	6	24
Bien, pero cansado	14	56
No con mucho ánimo	5	20
Me cuesta pensar que podré terminar bien	0	0
Total	25 estudiantes	100

Fuente: la autora

Es posible observar una tendencia demarcada por más de la mitad del estudiantado que manifiesta una buena disposición anímica, pero con el alcance de sentir cansancio. En cantidades bastante equilibradas, se encuentra un segundo y tercer grupo que se presenta motivado y, en contraste, otro que no tiene suficiente ánimo para asumir el semestre.

La segunda encuesta se enfoca en la conciencia emocional de los y las estudiantes en período de pandemia. La primera parte concentra la identificación de las emociones negativas y positivas experimentadas durante el confinamiento. Los resultados son los siguientes:

Tabla 4
Identificación de las emociones negativas

Emociones negativas	N° de participantes	%
Tristeza	4	16
Angustia	5	20
Miedo	1	4
Frustración	7	28
Irritabilidad	5	20
Enojo	1	4
Angustia, frustración, estrés	1	4
Angustia e irritabilidad	1	4
Total	25 estudiantes	100

Fuente: la autora

Los datos obtenidos en cuanto a las emociones negativas manifiestan una tendencia poco significativa, debidoa la variabilidad de las respuestas. En este sentido, es posible destacar a lo menos tres emociones dominantes: frustración, irritabilidad y angustia que, en conjunto, equivalen al 68% de la muestra.

Tabla 5
Identificación de las emociones positivas

Emociones positivas	N° de participantes	%
Esperanza	10	40
Gratitud	3	12
Alegría	2	8
Tranquilidad	8	32
Inspiración	0	0
Felicidad	1	4
Motivación	1	4
Total	25 estudiantes	100

Fuente: la autora

Sobre las emociones positivas, a diferencia de las negativas, es posible observar una tendencia significativa impuesta por la sensación de esperanza manifestada por el 40% de los y las estudiantes. No menor, es la tranquilidad experimentada como emoción positiva que acapara el 32% de la muestra.

Las siguientes preguntas nos permiten conocer la percepción que los y las estudiantes tienen respecto a los efectos las emociones en el estado anímico, aprendizaje y desempeño académico. Para ello, se han dispuesto dos preguntas: ¿Crees que tu estado de ánimo es importante para el desarrollo de aprendizajes? Y en una escala del 1 al 7 (siendo uno el grado más bajo y siete el más alto), ¿en qué grado crees que las emociones experimentadas en pandemia afectan tu desempeño académico?

Tabla 6
¿Crees que tu estado de ánimo es importante para el desarrollo de aprendizajes?

Pregunta (1)	N° de participantes	%
Totalmente de acuerdo	19	76
De acuerdo	6	24
Ni acuerdo ni en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	0	0
Total	25 estudiantes	100

Fuente: la autora

La primera pregunta manifiesta una clara tendencia a estar totalmente de acuerdo respecto a que el estado anímico efectivamente tiene repercusiones en los aprendizajes considerándolo un factor fundamental y que determina su desarrollo.

Tabla 7
¿En qué grado crees que las emociones experimentadas en pandemia afectan tu desempeño académico?

Pregunta (2)	N° de participantes	%
1	0	0
2	1	4
3	0	0
4	3	12
5	7	28
6	7	28
7	7	28
Total	25 estudiantes	100

Fuente: la autora

La segunda pregunta concentra en igualdad porcentual una escala que va del 5 al 7 respecto al grado de implicación que tienen las emociones experimentadas durante la pandemia sobre el desempeño académico.

La tercera encuesta utiliza la técnica del medidor emocional propuesta por el método Ruler. En esta pregunta se proyecta la gráfica simplificada del medidor, en la cual se sintetizan las emociones por color. La síntesis de colores contempla la siguiente nómina de emociones: azul: aburrimiento, soledad/depresión, fatiga/bajón; amarillo: felicidad, inspiración, motivación, alegría, ilusión; rojo: enfado, rabia, ansiedad, miedo, irritación, molestia; verde: contento, serenidad, paz, equilibrio. La pregunta tiene por objetivo conocer el estado emocional con el que los y las estudiantes se presentan a la clase. Ante este cuestionamiento, los resultados obtenidos son:

Tabla 8
Estado emocional de los estudiantes en la clase

Color animómetro	N° de participantes	%
Azul	9	36
Amarillo	0	0
Rojo	3	12
Verde	13	52
Total	25	100

Fuente: la autora

Como se puede observar en la tabla, la tendencia se encuentra graficada mayoritariamente en niveles de energía bajos (verde y azul). Sin embargo, las emociones establecen patrones opuestos. Más de la mitad del grupo se posiciona en el color verde que representa emociones positivas (tranquilidad, paz, equilibrio, entre otras); mientras que un 36% no menor, experimenta emociones negativas (aburrimiento, fatiga, cansancio, entre otras). Un fragmento poco significativo se identifica con el rojo (enfado, ansiedad, miedo, entre otras).

La última encuesta aplicada busca conocer el grado de conciencia emocional del estudiantado. Para esta instancia, se evalúa la dimensión de atención a los sentimientos dispuesta en el TMMS 24. Solo se seleccionan 5 indicadores. Los resultados de dicha evaluación son:

Tabla 9
Grado de conciencia emocional del estudiantado

Indicador	(5) TdA	%	(4) MdA	%	(3) BdA	%	(2) AdA	%	(1) NdA	%
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	6	30	20	20	8	40	2	10	0	0
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	7	35	3	15	6	30	4	20	0	0
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	4	20	3	15	10	50	3	15	0	0
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	10	50	2	10	7	35	1	5	0	0
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	4	20	2	10	10	50	3	15	1	5

Fuente: la autora

Se considera que desde el grado Bastante de acuerdo (3) en adelante, las aseveraciones tienen una aceptación consistente. En este sentido, es observable que la distribución de porcentajes se traduce en una afirmación creciente respecto al nivel de atención prestada a las emociones. En concreto, un 90% asevera prestar atención a los sentimientos que experimentan. Esta misma tendencia adquiere el segundo enunciado, cuyo resultado muestra que un 80% del estudiantado testifica estar normalmente preocupado por las emociones que siente. Respecto a la tercera dimensión evaluada, un 85% declara dedicar tiempo a pensar sobre las emociones que experimenta. El cuarto punto, revela que el 95% de los y las estudiantes cree que merece la pena prestar atención a las emociones y estado anímico. Finalmente, un 80% asegura que los sentimientos que experimentan afectan también sus pensamientos

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible destacar algunos aspectos para contribuir al análisis central de este estudio que implica la entrega de orientaciones para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales desde la educación virtual impuesta por la pandemia. Dichos aspectos son los siguientes:

El confinamiento y la crisis económica, social y sanitaria desatada por el COVID-19 no han sido factores lo suficientemente potentes como para alterar la predisposición positiva de los y las estudiantes frente al semestre en curso. Sin embargo, aunque más de la mitad declara estar en buenas condiciones, reparan en el hecho de sentirse cansados. Este último punto es

de cuidado, pues esta sensación de abatimiento prolongado puede causar estragos en la salud mental de la población estudiantil.

Si a lo anterior, le sumamos la carga emocional negativa dominada por sensaciones de frustración, irritabilidad y angustia, podríamos afirmar sin mayores objeciones que muchos de los y las estudiantes estarán propensos a desarrollar cuadros que afecten su salud mental. A largo plazo, experimentar de manera permanente emociones desagradables, más aún si estas implican altos grados de energía desde la perspectiva del medidor emocional como lo es la irritabilidad y la frustración, la disposición para estar atento en clases y para rendir académicamente, se verán mermadas por estos factores psicoemocionales.

Las emociones positivas experimentadas al momento de aplicar la encuesta radican mayoritariamente en la sensación de esperanza y tranquilidad. Ambas emociones son complementarias y pueden fomentar estados anímicos que favorezcan los procesos de aprendizaje. Por este motivo, es necesario indagar en propuestas que potencien las emociones agradables y las impulsen a niveles altos de energía para promover una sensación de bienestar permanente.

Un aspecto menor, pero no menos importante, es el grado de alfabetización emocional posible de evaluar con estos breves ejercicios previos a las clases. Estas cuatro instancias, permiten afirmar de manera preliminar que se debe reforzar el desarrollo de la conciencia emocional, puesto que, en algunos casos, se identifican con dificultad las emociones experimentadas. Por ejemplo, el/la estudiante que propuso como emoción negativa el enojo, cuando podría haber marcado irritabilidad, considerando que son expresiones sinónimas. Junto con esta particularidad, también, se puede mencionar que el estrés aparece como una emoción cuando, en realidad, es una respuesta fisiológica a un exceso de sensaciones negativas transmitidas por el medio. Lo anterior, da cuenta de un grado de alfabetización emocional exiguo.

Respecto al vínculo emoción-aprendizaje, es posible señalar que, aunque en distinto grado, la totalidad de los y las estudiantes advierte que las emociones son un factor influyente en la construcción de aprendizaje. De esta misma manera, perciben las emociones experimentadas en pandemia como un elemento que impacta y determina su desempeño académico.

Los resultados del micro-test basado en el TMMS 24 nos arrojan interesantes antecedentes respecto al grado de conciencia emocional que presentan los y las estudiantes. Respecto a esto, es importante declarar que un porcentaje significativo de estudiantes hace visibles sus emociones y considera que es relevante pensar en ellas. Pero, sin duda, el dato que reafirma con certeza lo manifestado preliminarmente en el punto anterior, es el grado de afectación que las emociones tienen en los pensamientos. Reconocer lo antes mencionado, además, permite afirmar que existe conciencia sobre el impacto que tienen las emociones también en nuestras actitudes, puesto que

nuestras acciones se rigen por nuestros pensamientos y convicciones. En consecuencia, los resultados de esta última encuesta revelan que existe un alto grado de conciencia emocional en los y las estudiantes en cuanto identifican y clasifican las emociones sin mayores problemas, pero además reconocen el vínculo emoción-comportamiento, es decir, saben el efecto que provocan las sensaciones positivas y negativas en sus pensamientos y acciones.

De acuerdo con análisis realizado, es posible determinar algunas actividades que permiten desarrollar impulsos motivacionales por medio del manejo o regulación emocional. Como bien se mencionó, el nivel energético en general es bajo, ya que abundan las emociones asociadas al color azul y verde. Para ello, es necesario trabajar metodologías que activen el cuerpo: ejercicios de movimiento y articulación muscular. Se sugieren actividades breves que no superen los 10 minutos (Trejo, 2014).

Por otro lado, cuando las emociones negativas de alta energía se hagan presentes tales como la rabia, frustración, miedo o ansiedad, se recomienda realizar técnicas de relajación y/o respiración. En el caso de la primera, se pueden programar 5 a 10 minutos de ejercicios de tensión y relajación muscular siguiendo la metodología de Jacobson (Universidad de Almería, 2018); el foco corporal dependerá de las áreas que mayormente se encuentran afectadas por el cansancio y que pueden testearse en el momento de la clase por medio de los chats de las plataformas digitales utilizadas (Zoom, Meet u otra). Asimismo, se pueden incorporar ejercicios de respiración basados en el mindfulness. Existe uno que es particularmente breve en el cual se programa un minuto para prestar atención a la respiración. Se realiza con los ojos abiertos adoptando cualquier postura corporal. Se puede extender gradualmente el tiempo de duración. Lo importante es tomar consciencia del proceso de inhalación y exhalación (Ruiz *et al*., 2014). Ambas técnicas son muy recomendables previo a una evaluación donde se concentran mayores índices de emociones negativas de alta energía tales como la ansiedad y el temor.

Conclusiones

El análisis del grupo demuestra que las emociones experimentadas en pandemia son múltiples y variadas: sensaciones negativas de alta energía y emociones positivas que se enmarcan en un nivel energético bajo. En general, los y las estudiantes manifiestan atención y preocupación por las emociones que advierten a diario y reconocen que dichas sensaciones afectan sus pensamientos. Asimismo, consideran que las emociones tienen efectos importantes en los aprendizajes, señalando que, durante la pandemia, dichas emocionalidades han impactado notoriamente el desempeño en las diversas actividades curriculares que componen sus carreras.

Debido a lo anterior, resulta importante promover experiencias de aula que sean efectivas y motivadoras, pues de este contexto dependerá la promoción de bienestar y seguridad que, como docentes facilitadores, generemos frente a situaciones que demanden gestión emocional. En la medida que realizamos aportaciones en el manejo de contextos conflictivos, estaremos promoviendo autonomía emocional la que implica el desarrollo de competencias socioafectivas que son esenciales para la formación profesional actual, tales como la automotivación, la autoeficacia, la actitud positiva y la resiliencia. Esto permitirá que los y las estudiantes no solo experimenten un sentido de protección y confianza en las clases, sino también, promoverá la apertura de un espacio de aprendizaje significativo y profundo que, pese a las múltiples barreras comunicacionales y digitales impuestas por el contexto, motivará de igual forma el desarrollo de competencias emocionales que deberían ser parte de la identidad profesional de todas las personas que pasan por la educación superior.

Referencias

Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Bisquerra, R. (ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional.* Síntesis.

Carrillo, M. Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, *4*(2), 20-32. Recuperado de https://bit.ly/3x0ozjQ/

Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *RELAPAE*, (7), 121-130. Recuperado de https://bit.ly/3BuYZH5/

De la Torre, S. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *10*(2), 1-22. Recuperado de https://bit.ly/3hXffJr/

Egea, P. (2018). *Motivación y emoción en el ámbito educativo*. CEU Editores.

Fernandez, A., Howse, E., Rubio-Valera, M., Thorncraft, K., Noone, J., Luu, X. Veness, B., Leech, M., Llewellyn, G. y Salvador-Carulla, L. (2016). Intervenciones basadas en entornos para promover la salud mental en la universidad: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Salud Pública*, *61*, 797-807. https://doi.org/10.1007/s00038-016-0846-4/

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psicologycal Report*, *94*, 751-755.

Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, *22*(3). Recuperado de https://bit.ly/3iBbKY2/

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad.* Pearson. Recuperado de https://bit.ly/3eGI8HH/

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: ¿por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*? Bloomsbury.
Iglesias, I. (2014). Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula. En N. Contreras (ed), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE.
Jáuregui, G., Riquelme, D., Allende, Hurtado, N. y Williams, J. (coords.) (2019). *Vida universitaria y salud mental: programa piloto de intervención comunitaria en salud mental*. Recuperado de https://bit.ly/3zoCvWG/
Junco, I. (2010). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, *9*, 1-14. Recuperado de https://bit.ly/3kH5Wih/
Lavega, P., Costes, A. y Prat, Q. (2015). Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *29*(2), 61-73. Recuperado de https://bit.ly/2TpKfIn/
Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y P. Sluyeter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* Basic Books.
Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca.
Núñez, C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de https://bit.ly/36OuFt7/
Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, *4*, 158-160. Recuperado de https://bit.ly/36QDWRd/
Ruiz, P., Rodríguez, T., Martínez, A. y Núñez, E. (2014). Mindfulness en pediatría: Creciendo con atención y consciencia plena. *Revista Pediatría Atención Primaria*, *16*(62), 169-179. Recuperado de https://bit.ly/3wYA6jH/
Trejo, J. (2017). *Manual del facilitador: estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas y manejo del estrés*. Programa de Fortalecimiento para la Seguridad de Grupos en Situación de Vulnerabilidad. Recuperado de https://bit.ly/3rqVNYy/
Universidad de Almería. (2018). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. Recuperado de https://bit.ly/2V4T8HH/
Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (Eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Prácticas pre-profesionales de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto del COVID-19

Jessica Villamar
Universidad Politécnica Salesiana

Azucena Bastidas
Universidad Politécnica Salesiana

Rosa Iza
Universidad Politécnica Salesiana

Patricia Raygoza
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

El presente artículo analiza las experiencias de las prácticas pedagógicas pre-profesionales de los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la UPS en el contexto de la emergencia sanitaria.

La realización de las prácticas pre-profesionales en las carreras de grado tiene una importancia considerable y el estudiante no puede prescindir de estas. El confinamiento por la emergencia sanitaria por COVID-19, abre un proceso reflexivo y crítico para considerar sus fortalezas en la formación del docente de EIB y a la vez determina luces para reorientarlas al servicio de las problemáticas y necesidades de las comunidades de los destinarios. Entre los principales desafíos que planteó la situación de confinamiento surge la gran preocupación por recuperar los elementos esenciales de la práctica sin acudir al centro educativo.

Hacia una definición de prácticas pre-profesionales

En este apartado, se hace un acercamiento a la definición de prácticas pre-profesionales, las mismas que han sido entendidas y definidas de diversas maneras. Una de estas definiciones es propuesta por Montes de Oca (2020) quien expresa que son un proceso formativo, un puente de vinculación entre la teoría y el mundo profesional académico, es decir una conjunción entre la teoría y la práctica en escenarios reales, convirtiéndose en una perfecta y excelente oportunidad para que el estudiante reflexione sobre su experiencia, su quehacer profesional y su función en este proceso. La misma autora manifiesta que las prácticas pre-profesionales constituyen el primer acercamiento del estudiante al ejercicio de su rol laboral en escenarios reales, lo que las convierte en una experiencia personal y profesional. Ya que contribuyen a la definición y posesión de su identidad y de su accionar profesional.

Relacionado a lo que antecede, De la Flor (2018), subraya que las prácticas pre-profesionales son una contribución para que los estudiantes alcancen habilidades específicas afines con su carrera y el campo en el que desean trabajar, además de aprender a relacionarse con su entorno profesional y sobrellevar las normas establecidas por las instituciones y contextualizarse en la cultura organizacional, que difiere de la universitaria. En este mismo sentido, se dice que la práctica pre-profesional se convierte en punto de conexión estructurado, sistemático, problematizador y supervisado que facilita el desarrollo de competencias genéricas y profesionales (Montes de Oca, 2020).

Así mismo, Schön (1992) puntualiza que, en las diversas profesiones en las que la práctica es el eje fundamental de su formación, el ejercicio profesional se torna un proceso sistemático que da respuesta efectiva a las diversas problemáticas del ámbito de conocimiento. De allí que es relevante indicar que la acción o ejercicio docente es un ámbito en el que la práctica pre-profesional permite la aplicación de la teoría parala comprensión de los contextos, los sujetos, los modelos, experiencias educativas y la búsqueda de soluciones a las múltiples problemáticas que toca abordar y resolver.

Al ser las prácticas pre-profesionales un componente curricular de suma importancia, además de tener un carácter ineludible en gran parte de los programas de educación superior, estas estimulan los aprendizajes adaptados a situaciones reales, permite que los involucrados respondan a las necesidades específicas de su profesión y que se impliquen de forma crítica para la resolución creativa de problemas. Vincular a los estudiantes con los problemas reales de su profesión permite que desarrollen competencias que fracturen la tendencia de solo acumular contenidos curriculares (Montes de Oca, 2020).

Ampliando esta relación que se da entre práctica y teoría, González y Fuentes (2011) la analizan diferenciadamente para comprender mejor la realidad que se aborda; de esta forma desde lo epistemológico y metodológico, la práctica se sustenta en la teoría científica y está a su vez se constru-

ye en la práctica social. Con esta lógica las prácticas pre-profesionales devienen en un elemento clave para fortalecer y complementar los conocimientos teóricos que se desarrollan en las mallas curriculares y, a la vez, comprobar las teorías científicas desarrolladas. Esta dicotomía, lleva a los practicantes a la reflexión de la acción, en consecuencia, la distancia entre lo que se hace en la práctica y lo que se dice en la teoría puede determinarse de acuerdo con el uso del conocimiento en la enseñanza que es parte fundamental de la formación docente desde las vivencias.

Desde lo que antecede, se puede indicar que las prácticas pre-profesionales son el acercamiento que realiza el estudiante al contexto profesional. Se puede subrayar también que es el encuentro donde desarrolla procesos de comunicación que permitirán extraer experiencias humanas y profesionales de los distintos actores que muchas veces se quedan en el anonimato; además de descubrir y desarrollar habilidades y competencias para generar procesos de concientización, liberación, y participación en la sociedad, al mismo tiempo que contribuye en la construcción y reconstrucción de las personas y de la sociedad.

Las prácticas pre-profesionales en el reglamento de educación superior del Ecuador

El reglamento de régimen académico de la educación superior en el Ecuador (CES, 2019), describe a las prácticas pre-profesionales como actividades de aprendizaje, que tienen la intención de orientar a los estudiantes a la aplicación de los conocimientos adquiridos en el transcurso de su formación básica para fortalecer el desarrollo de destrezas y habilidades específicas que el estudiante debe alcanzar para una propicia incursión, conocimiento y práctica con las bases, fundamentos y problemáticas de su profesión. Entre las características principales que se determinan para la realización de estas es que deben ser de investigación-acción; en un entorno institucional o comunitario, público o privado, que permita el fortalecimiento del aprendizaje.

Con relación a la planificación y seguimiento de las prácticas pre-profesionales, el monitoreo y seguimiento están a cargo de un profesor tutor delegado por la IES quién tiene la responsabilidad de evaluar las mismas con el delegado de la institución de acogida. De acuerdo con el reglamento las prácticas pre-profesionales se deben realizar en forma presencial, debiendo las IES contar con instrumentos que faciliten su seguimiento y control.

Cabe destacar que, en las carreras de grado en el Ecuador, las prácticas pre-profesionales son de carácter obligatorio, ya que son parte esencial del currículo y cada propuesta de grado debe asegurar que sus destinatarios realicen al menos 400 horas, las mismas que pueden ser organizadas a lo largo de la carrera (CES, 2019).

La Carrera de EIB, como parte de las distintas propuestas de educación superior, ejecuta tal como lo dictamina el organismo rector de la educación superior y orienta a sus estudiantes a vivir esta experiencia activamente poniendo lo mejor de su contingente, de sus saberes, creencias y cosmovisión para establecer el diálogo con las diversas formas de hacer educación en las instituciones que los acogen.

En los estudiantes existe un claro y expreso compromiso de dar lo mejor de sí, ya que estas experiencias les permitirán establecer los nexos entre la teoría y práctica, conocer cómo se lleva adelante la EIB, estar al tanto de la vivencia intercultural y del diálogo de las ciencias en el entorno educativo.

Metodología

La metodología empleada para la construcción del presente artículo parte de la sistematización y análisis de experiencias tanto de docentes como de estudiantes de la Carrera de EIB donde se articulan diversas presencias y maneras de ejecutar la práctica pre-profesional en la nueva realidad educativa, es decir, sin estar presente en los centros de prácticas, para proponer caminos de carácter reflexivo y crítico que generen la capacidad de adaptarse y enfrentar los retos inesperados que suscita la emergencia sanitaria por COVID-19 en el contexto local y global.

Este artículo se organizó en tres momentos. En el primero se recogen los fundamentos teóricos que definen y sustentan las prácticas pre-profesionales y cómo estas son concebidas dentro de la educación superior en el Ecuador. El segundo, se centra en sistematizar y recuperar los contextos y experiencias en los que se ejecutaron las horas de práctica pre-profesional en el marco de la emergencia sanitaria. Se realiza un análisis de las experiencias docentes y se recuperan las realidades contextuales y emocionales que se constituyen en la voz de los estudiantes. El tercer momento delinea algunas directrices para las prácticas pre-profesionales en la carrera de EIB como apoyo fundamental a las comunidades locales que se encuentran en sectores vulnerables como un espacio para que el docente de EIB en formación se posicione y proponga alternativas que atenúen la crisis educativa.

Resultados

A continuación, se plasma la experiencia de las prácticas pre-profesionales realizada con 166 estudiantes de la Carrera de EIB de la UPS, de segundo y cuarto nivel, de los centros de apoyo de Otavalo, Cayambe, Latacunga y Riobamba.

Organización de las prácticas pre-profesionales antes de la emergencia sanitaria

El procedimiento para la ejecución de las prácticas pre-profesionales se desarrolla mediante las directrices establecidas y en coordinación con los tutores de la práctica, para lo cual los estudiantes gestionan los centros de práctica en sus propias comunidades o en comunidades cercanas y luego la Carrera envía un documento solicitando la aceptación del estudiante en la institución educativa, amparados en los convenios con el Ministerio de Educación y con la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe.

La práctica de segundo nivel está orientada a que el estudiante observe y describa el contexto socioeducativo y los sujetos de la educación que forman parte de la institución educativa, y cumplir con 40 horas de práctica. Para su desarrollo se cuenta con varios instrumentos para obtener información del contexto educativo, que son: el diario de campo, fichas para la observación del contexto socioeconómico y cultural, ficha de observación de la institución educativa y formato para entrevistas.

En cuarto nivel la práctica pre-profesional dispone que cada estudiante analice los modelos curriculares aplicados en el espacio escolar. Para ello los y las estudiantes debían asistir presencialmente a una institución educativa y cumplir con 160 horas de práctica, horas que se distribuyeron con momentos de revisión y análisis de documentos, momentos de diálogo con autoridades y docentes; momentos para la observación de clases y momentos para sistematizar y analizar la información obtenida. Las actividades tenían como objetivo que los estudiantes identifiquen y analicen los modelos curriculares evidenciados en su centro de práctica partiendo de cuatro ámbitos:

- La revisión de documentos curriculares a nivel macro, meso y micro.
- La aplicación de entrevistas a autoridades y docentes.
- La observación de clases de estudios sociales.
- El registro ordenado de las actividades realizadas.

Como actividad final los estudiantes de los dos niveles elaboran un informe que recupera las experiencias más sobresalientes o innovadoras observadas; se motiva a la reflexión de su vivencia; el análisis de la temática que integra el nivel y a determinar desafíos que le permitan contribuir con el sistema de EIB.

Emergencia sanitaria por COVID-19 y replanteamiento de las prácticas pre-profesionales

La emergencia sanitaria a nivel mundial ocasionó un drama humano que reveló una infinidad de emociones entre las que se destacan el miedo y la ansiedad frente a sus consecuencias trágicas y a las pocas directrices para

tratarlo. El 12 de marzo de 2020, el Ministerio de educación del Ecuador emite un comunicado oficial en el que dictamina la suspensión de actividades académicas en todas las instituciones educativas fiscales, municipales, fiscomisionales y particulares del territorio nacional con la finalidad de precautelar la salud de la comunidad educativa (MINEDU, 2020).

Esta nueva realidad conllevó a reestructurar la propuesta inicial de las prácticas pre-profesionales de acuerdo a la nueva normalidad de confinamiento considerando, por un lado, la situación de descontrol que se vivía el país, los altos índices de personas que fallecían, el dolor de los estudiantes que comenzaron a tener familiares y amigos cercanos que fueron víctimas de este virus y por otro lado, la naturaleza misma de la práctica pre-profesional como espacio flexible de inter-aprendizaje.

El nuevo escenario que sacó a relucir diversas falencias que tocaban las distintas esferas y dimensiones de organización social, llevó a que el equipo encargado en un primer momento considere el contexto y realidad geográfica, económica y sanitaria de los destinatarios de la carrera de EIB. Entonces surgieron las preguntas: ¿Qué hacer en un contexto adverso? ¿Qué proponer para esta situación? ¿Qué elementos se deberían priorizar cuando hay temor de perder lo más preciado que es la vida y los seres que se ama?

El equipo profesional vivía el reto de ser docentes universitarios en el contexto de emergencia sanitaria que conlleva, desde la misión y visión de la universidad, a abrir la mente a una nueva manera de hacer docencia, considerando el desarrollo del sentido crítico; a afinar el corazón para comprender las distintas vivencias de los estudiantes y a acompañar de manera más cercana este ciclo para lograr los objetivos de aprendizaje del nivel.

Esta situación coyuntural exigió la adaptación y diseño de estrategias y recursos trabajados directamente en el ambiente virtual de aprendizaje, lo cual llevó a establecer sesiones de tutoría y asesoría más minuciosa y permanente. El seguimiento y la retroalimentación de cada una de las actividades y la explicación en la clase en línea de forma personalizada por tutoría vía Zoom permitió que aproximadamente el 80% de los estudiantes cumplan con las actividades sin mayor dificultad, mientras que al 20% restante se les envió el material preparado por los docentes a través de diversos medios.

Se diseñaron instrumentos para registrar información desde las nuevas circunstancias y realidades para fortalecer su capacidad de investigación y adaptación a las propuestas planteadas por la Carrera. Las actividades planificadas se caracterizaron por ir de lo sencillo a lo complejo, de lo personal a lo comunitario, utilizando como instrumento básico un teléfono que permita realizar grabaciones de video y audio.

Tomando en cuenta que el objetivo de la práctica pre-profesional de segundo nivel es describir el contexto educativo y acercarse a los sujetos de la educación, se planteó que los estudiantes exploren los contextos comunitarios en los que habitan, determinando la realidad social, económica

y cultural de su territorio desde la narración de la memoria histórica, cuya información fue registrada en un corto video. En otro ejercicio se seleccionaron tres sujetos de la educación un docente, una autoridad de la institución y un líder comunitario, quienes, a través de una entrevista virtual, brindaron información sobre sus roles y funciones dentro del sistema educativo. En este mismo sentido, los estudiantes aplicaron entrevistas a personas cercanas, de esta manera adquirieron experiencias enriquecedoras para su formación profesional.

En cuarto nivel se propusieron actividades para conocer y caracterizar los modelos curriculares en sus diferentes niveles de concreción, se invitó a profesores en ejercicio para que compartan sus experiencias en la elaboración de algunos documentos curriculares como la PCI, PCA y PUD, también se facilitaron varios ejemplos de estas planificaciones con la finalidad que los estudiantes pudieran revisarlos y que les sirvieran de base para elaborar nuevas planificaciones

En los dos niveles se mantuvo el informe final de las actividades desarrolladas siendo el principal objetivo el análisis y reflexión del proceso e información obtenida.

Alcances de las prácticas pre-profesionales en contextos de emergencia sanitaria

La nueva modalidad y los encuentros tutoriales de manera sincrónica evidenció en cada encuentro los valores profundos de cada estudiante que trataba de responder a su compromiso de estudiar y que además animaba, alentaba, lloraba, abrazaba a sus compañeros y compartía saberes ancestrales propios de su comunidad para combatir al virus y al terrible drama humano.

Por otro lado, las docentes en cada sesión ampliaron su rol, desarrollaron su capacidad de comprensión y de empatía, es decir integraron la dimensión emocional en su relación docente estudiante. Se puede decir, que surgió una propuesta centrada en uno de los puntos claves que promueve la EIB que evitó la enseñanza mecánica y la memorización de datos aislados de las distintas áreas del conocimiento, dando paso a la interrelación de los conocimientos científicos con las sabidurías ancestrales, las formas de vida de la comunidad y la recuperación de diversas prácticas ecológicas. La nueva realidad permitió integrar a la reflexión educativa los elementos de la cosmovisión y el pensamiento andino en relación con la madre naturaleza, con la vida familiar y comunitaria.

Se logró cumplir con las actividades planificadas en medio de la pandemia, porque existió una voluntad propia de las docentes quienes estaban al frente, lo cual consistió en buscar estrategias pedagógicas y metodológicas para apoyar a los estudiantes en la práctica, sin llegar físicamente a las instalaciones educativas, lo cual constituyó un reto tanto en el diseño como

en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. De acuerdo con el contexto, se podría enfatizar que los estudiantes respondieron desde su realidad (de necesidad, de falta de recursos, de dolores emocionales por pérdidas irrecuperables, de alienación en sus derechos) hicieron un gran esfuerzo superando las dificultades y cumpliendo con las actividades propuestas en la medida que investigaron, reflexionaron y sobrellevaron la impactante realidad.

Respuesta de los estudiantes al nuevo contexto de las prácticas pre-profesionales

La nueva propuesta para el desarrollo de la práctica pre-profesional, en primera instancia causó desconfianza en los estudiantes desde la concepción propia de que una práctica se lleve a cabo en modalidad netamente virtual, sin hacer presencia física en las instalaciones de una institución educativa, pero cabe destacar que tuvieron una actitud de apertura y receptividad a las distintas propuestas. A medida que se dieron las orientaciones para los primeros ejercicios se fueron aclarando las dudas e inquietudes para el desarrollo de esta. Los estudiantes comprendieron que bajo dichas circunstancias la mejor alternativa era acudir a su entorno cercano y familiar, ya que de una u otra manera tenían vivencias relacionadas con el sistema educativo.

Es importante resaltar el esfuerzo de los estudiantes para adaptarse a las nuevas condiciones de aprendizaje a pesar de los escenarios complejos que se vivieron en estos meses. La madurez con la que asumieron la nueva propuesta fue importante para llevar adelante el propósito de la práctica, no pusieron obstáculos en una u otra actividad, al contrario, aportaron con sugerencias para mejorar el proceso que estaba en marcha; así mismo reconocieron el trabajo y apoyo brindado por el equipo docente en este tiempo de pandemia.

En este sentido las prácticas pre-profesionales fueron el escenario apto para que el practicante reflexione, observe y acompañe entornos educativos de algunos de sus familiares, así como los propios. Se evidenció una apropiación de los componentes teóricos ya sea del contexto educativo o de los modelos curriculares que sustentan la práctica pedagógica de los docentes en las instituciones educativas con el plus de reconocer las nuevas estrategias y propuestas educativas desarrolladas en el teletrabajo fruto de la emergencia sanitaria.

Dificultades en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales

Las dificultades se presentaron desde las perspectivas, tanto de los docentes como de los estudiantes al proponer una nueva forma de trabajo, se evidenció que los estudiantes sentían la necesidad de acercarse a una institución educativa y se les hizo difícil trabajar desde una experiencia cercana

o propia en relación con el conocimiento de un centro de práctica y de sus dinámicas dentro y fuera de la infraestructura física. Esta problemática, se da por la concepción que los estudiantes tienen de una práctica pre-profesional en escenarios reales, es decir, aplicando y desarrollando fichas de observación de manera presencial y dialogando con los actores educativos en el territorio. Por lo expuesto, los estudiantes no lograban comprender que la práctica pre-profesional no se puede desarrollar únicamente en la institución educativa, sino que se puede reflexionar y analizar desde diversas experiencias, generando procesos de aprendizaje que integren el pensar y el sentir.

Por otro lado, los estudiantes tuvieron dificultades al no contar con servicio de internet en sus hogares, ya que viven en zonas muy alejadas donde no hay cobertura de ningún medio de comunicación, además carecen de recursos económicos para adquirir los medios tecnológicos, como teléfonos y computadoras con tecnología avanzada que les permita conectarse a las clases en línea y realizar las actividades de aprendizaje.

Se conoció de estudiantes contagiados con COVID-19 que perdieron totalmente la comunicación y en estos casos se mantuvo contacto con sus familiares. Una vez superada la fase crítica fue necesario apoyar con las actividades pendientes, facilitando la entrega de tareas.

Discusión

En esta sección se extrapola el ser, quehacer y el sentido que tienen y deben cobrar las prácticas pre-profesionales de los educadores interculturales bilingües en contextos emergentes e inesperados, así como las competencias formativas, actitudinales y procedimentales que deben desarrollar los estudiantes a fin de comprometerse con la población más golpeada por la emergencia sanitaria, además de plasmar los valores y principios propios de la EIB, que llevan a hacer realidad el *runakay* (la realización del ser humano) para el desarrollo del Sumak Kawsay, recuperando y dando a conocer a la sociedad los valores y ejecutando formas de organización ancestrales que conlleva a una metamorfosis hacia nuevas prácticas que promuevan una forma de vida que plasme la recuperación de valores, de organización ancestral que resalta la dimensión ética entre las que están la *llakina* (solidaridad); *yanapana* (la ayuda), *kuyay yuyay* (generosidad); *ranti ranti* (reciprocidad) y *uyana* (escucha).

Elementos que se deben mantener y replicar en la formación del docente de la EIB

Se debe generar el proceso de reflexión del estudiante, enfocarse en los distintos principios que defiende la EIB para articular los aprendizajes con la práctica y la vida diaria de las comunidades poniendo énfasis en las

experiencias comunitarias ya que el núcleo de la actividad educativa se desarrolla en la comunidad, con la participación de todos sus actores.

Se debe seguir fortaleciendo la reflexión del claustro docente que orienta el sentido de las prácticas e impulse a los estudiantes a dar respuestas, desde la formación y capacidades, ante las realidades latentes de su contexto.

Una experiencia enriquecedora y que se puede replicar es la invitación de profesores en ejercicio vinculados a la EIB, cuyas experiencias y aportes han permitido un acercamiento a la realidad del sistema educativo.

Aspectos que se deben reformular para potenciar la modalidad virtual de las prácticas

Generar una nueva reflexión desde el contexto para triangular los retos que conlleva educar en la era digital, se considera necesario partir del núcleo que sustenta la EIB, es decir, potenciar los valores propios como la solidaridad, así como el análisis de la realidad comunitaria para desde allí participar y apoyar el proceso escolar de niños y jóvenes que no cuentan con los recursos tecnológicos, de conectividad y de asesoría pedagógica para minimizar la deserción escolar.

La idea es formar equipos de trabajo para diagnosticar el contexto, para que analicen la realidad comunitaria, sus dificultades y problemáticas, que propicie el diálogo y la búsqueda de soluciones desde la especificidad de sus prácticas articuladas a las asignaturas del nivel. Para ello es necesario generar e impulsar una pedagogía dialógica que genere y mejore los procesos de reflexión, que permita la reconstrucción colectiva de saberes, que fortalezca los conocimientos y experiencias para las presentes y futuras generaciones.

En la misma línea hay que trabajar para establecer equipos de practicantes que funcionen a nivel de comunidades, distinguir estudiantes que, conociendo la realidad de su propia comunidad, puedan formar equipos de apoyo, propongan estrategias de aprendizaje apropiadas para los niños y jóvenes de las comunidades en especial de aquellos de familias con mayor vulnerabilidad.

Las prácticas colaborativas promoverán que los estudiantes practicantes puedan levantar en sus comunidades pequeños laboratorios para "el encuentro con el saber" para apoyar a niños y niñas que no cuentan en sus hogares con recursos y con quien diseminar sus dudas e inquietudes. Este ejercicio puede potenciar la reflexividad del practicante para que desarrolle su capacidad de conocer las problemáticas y ofrecer soluciones.

Aspectos fundamentales e irremplazables de las prácticas pre-profesionales

La observación de la práctica pedagógica en espacios educativos reales siempre será necesaria, porque permite enfocarse en los procesos

concretos de enseñanza y aprendizaje y en la forma que se atienden las necesidades educativas de los sujetos que se educan y sus contextos desde la diversidad cultural y lingüística.

Otro aspecto fundamental es la interacción con los docentes y estudiantes del centro de práctica, ya que esto permite que el practicante se enriquezca de las situaciones educativas cotidianas, que solo se pueden evidenciar en la interacción en el espacio educativo, además de motivarle, le da herramientas para construir propuestas innovadoras para responder a las necesidades del entorno escolar.

La observación y el análisis del contexto son dos elementos que permiten el encuentro y la sensibilización tanto de docentes como de estudiantes. Al entrar en contacto con la realidad, la cual está en constantes cambios, se suscita la curiosidad, la iniciativa y desarrolla en los estudiantes el compromiso para estar abiertos a aprender, a dialogar y contextualizar los distintos saberes populares, el conocimiento científico y tecnológico al servicio de una educación que garantice dimensión intercultural.

Conclusiones

Las prácticas pre-profesionales en las actuales propuestas de grado son un requisito sine qua non que contribuye a que los futuros profesionales alcancen habilidades específicas afines con su carrera y el campo, además son un espacio propicio para aunar y desarrollar las funciones sustantivas de la educación superior; estas concatenan los aportes de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad para generar propuestas innovadoras acordes al contexto de cada comunidad o centro de práctica.

La práctica pre-profesional fortalece la capacidad de diálogo entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales y populares, como un patrimonio que permite la vivencia de la interculturalidad, en este sentido se cumplió el objetivo desde un escenario totalmente distinto, generando el diálogo entre los elementos culturales, los saberes y los seres humanos para crear conciencia y formar personas que amen la Pacha Mama y los seres que habita en ella. Los estudiantes desarrollaron y fortalecieron la dimensión humana y su compromiso por aportar a una nueva sociedad como sujetos que piensan, sienten y actúan.

Los estudiantes mostraron compromiso por apropiarse y posicionarse de elementos teóricos fundamentales que sustentan sus prácticas educativas. Además, en medio de la crisis, de la falta de recursos y de la escasa conectividad se observó una notable capacidad de gestión desarrollando estrategias creativas para cumplir con las actividades de aprendizaje planteadas.

La actual situación de la educación exige que las distintas carreras de educación, a través de las prácticas pre-profesionales, se comprometan

con generar espacios para el apoyo académico hacia niños y niñas de familias de sectores campesinos o urbano marginales que no cuenten con las competencias para acompañar el proceso educativo de sus hijos, generando así un espacio trascendental de solidaridad y de servicio a la comunidad en especial hacia familias vulnerables.

La generación de espacios académicos locales en barrios o comunidades es un entorno favorable para proponer estrategias que hagan frente a la crisis educativa, permitirá fortalecer la identidad con la docencia, dejando a un lado el escritorio que aliena a la educación, suscitando agentes educativos sensibles, propositivos y comprometidos con las necesidades urgentes de la población en especial de la más abandonada.

Referencias

CES. (2019). *Reglamento de régimen académico*. Recuperado de https://bit.ly/3kJ5Wyg/

De la Flor, L. (2018). *La importancia de las prácticas pre-profesionales en la transición al empleo*. Recuperado de https://bit.ly/3xXId1i/

González, M. y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70. Recuperado de https://bit.ly/36Uy5KG/

MINEDU. (12 de marzo de 2020). *Comunicado oficial: suspensión de las actividades académicas para los estudiantes para precautelar la salud de la comunidad educativa*. Recuperado de https://bit.ly/3hXzVky/

Montes de Oca, S. (2020). *El ABC de las prácticas pre-profesionales*. Universidad Iberoamericana. Recuperado de https://bit.ly/3isM2oE/

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Meditação e decolonialidade: possibilidades socioeducativas em contextos de crise global

Beatriz Bertassi
Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL

Renata Sieiro Fernandes
Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL

Introdução

A partir de uma curiosidade e interesse pessoal na profundidade histórica da meditação, a pesquisa científica problematiza: há possibilidade de as práticas meditativas proporcionarem transformação cultural por meio de um posicionamento e implicação social? Elegendo a América Latina —que vive um momento político moderno, neoliberal, capitalista, extrativista, eurocêntrico, hegemônico, patriarcal e racializado— como campo de estudo, conceitua-se a meditação, constitutiva da cultura milenar oriental, como prática educativa que projeta uma noção de pessoa não individualista e, portanto, decolonial.

Portanto, buscamos identificar as motivações e intenções pela prática meditativa dentro do campo da Educação não formal em sua dimensão sócio comunitária. Esta última é definida em Gomes (2008) por ser um campo que propõe intervenções para se alcançarem transformações na comunidade e/ou sociais, criando possibilidades de enfrentamento das problemáticas cotidianas.

Este trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar os processos e práticas da meditação no campo da educação não formal, bem como projetos formativos de pessoa e de sociedade contidos nas propostas.

Durante o ano de 2019 —ano da posse presidencial de Jair Messias Bolsonaro— os brasileiros e as brasileiras acompanharam discursos conservadores não só do presidente, mas também de seus ministros e ministras e

do sistema oligárquico, que aprofundam o abismo entre as minorias do país e dos direitos humanos, bem como a dominação do agronegócio perante as reservas naturais. Mesmo com a continuidade do neoliberalismo no poder, o novo governo apresenta políticas de extrema direita, pautadas na modernidade, que acirra e promove desigualdade social, a exploração do trabalho, da natureza, dos corpos femininos, além da anulação da cultura de todas as outras formas de vida que não sejam eurocêntricas e estadunidenses. Por consequência, abre-se caminho para se pensar sobre a noção de pessoa, que baseia o trabalho meditativo e como a Educação contribui para isso, especialmente atentando-se para a cosmovisão não ocidental e seus aspectos biocêntricos para a vida do planeta e tudo que o contém.

Metodologia

A metodologia da dissertação é de abordagem qualitativa, sendo de campo teórico e empírico, do tipo participante e descritiva e analítica quanto aos objetivos. A primeira parte se centra no estudo bibliográfico-documental sobre a Educação não formal a partir de levantamento de literatura e de publicações acadêmicas nos portais da *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A segunda parte se dá por meio de aproximação e entrevista com praticantes de meditação em contextos educativos não formais. A amostragem de participantes é construída a partir da técnica da bola de neve, não probabilística e que utiliza cadeias de referência por indicação a partir de rede de contatos pessoais. Portanto, construímos uma rede de participantes para realizar entrevistas presenciais ou via Skype, a partir de roteiro semiestruturado com perguntas abertas, depoimentos gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. Em seguida, os dados são sistematizados tematicamente sob a forma de categorias para análise.

Afonso (1989 apud Fernandes e Garcia, 2019 p. 511), motivado pelos movimentos sociais no Brasil, reconhece que as ações no campo da educação não formal devem levar a uma transformação social, com viés assumidamente político. Baseado nessa compreensão, seguimos as caracterizações que esses processos devam ser constituídos para analisar se a prática meditativa: a) promove socialização; b) promove a solidariedade; c) preocupa-se com a mudança social. Por meio de Bauman (2009), acrescentamos mais uma categoria de análise, que o autor nomeia como "pessoas da primeira fila" e "pessoas da última fila":

> As pessoas da "primeira fila" não se identificam com o lugar onde moram, à medida que seus interesses estão (ou melhor, flutuam) em outros locais. Pode-se supor que não adquiriram pela cidade em que moram nenhum interesse, a não ser dos seguintes: serem deixadas em paz, livres

> para se dedicar completamente aos próprios entretenimentos e para garantir os serviços indispensáveis (não importa como sejam definidos) às necessidades e confortos de sua vida cotidiana. A gente da cidade não se identifica com a terra que a alimenta, com a fonte de sua riqueza ou com uma área sob sua guarda, atenção e responsabilidade, como acontecia com os industriais e comerciantes de ideias e bens de consumo do passado. [...] O mundo-de-vida dos outros, dos cidadãos da "última fila", é exatamente o contrário. Em geral, para defini-lo, diz- se que está fora das redes mundiais de comunicação com as quais as pessoas da primeira fila vivem conectadas e com as quais sintonizam suas próprias vidas. Os cidadãos da última fila estão "condenados a permanecer no lugar". Portanto, espera-se que sua atenção —cheia de insatisfações, sonhos e esperanças— dirija-se inteiramente para as "questões locais". Para eles, é dentro da cidade em que moram que se declara e se combate a luta - às vezes vencida, mas com maior frequência perdida - para sobreviver e conquistar um lugar decente no mundo (p. 10).

São analisadas como a "primeira fila" pessoas que mesmo na busca pela meditação, encontram-se alienadas aos problemas e causas dos espaços que coabitam. Como "última fila" são analisadas pessoas que compreendem sobre a organização social das comunidades de que fazem parte, sendo o conhecimento da cosmovisão ancestral da América Latina o principal meio de análise. O público-alvo é delimitado por latino-americanos e latino-americanas que vivem em países localizados na periferia do capitalismo, maiores de 18 anos, de ambos os gêneros, de diferentes classes sociais, sem vínculos diretos com institutos ou centros de meditação, frequentadores e frequentadoras de diferentes centros de meditação ou que a praticam solitariamente e que colaboram com diferentes perspectivas de entendimento sobre a prática meditativa e seus efeitos.

O grupo analisado se constitui de 1 participante do gênero masculino e de 4 do gênero feminino, de nacionalidade brasileira, de idade entre 29 e 65 anos, sendo 3 professoras e 1 professor de yoga e meditação e 1 pesquisadora científica, de etnia caucasiana, de classe média e alta, morador e moradoras de diferentes cidades no interior do estado de São Paulo.

Os dados coletados ajudam a conhecer e analisar os perfis, as preferências, as opiniões e o conhecimento dos e das praticantes de meditação. Desta forma, ajudam na compreensão do alcance da meditação em termos de benefícios pessoais e implicação nos problemas sociais urgentes contemporâneos, por meio de mudança de cultura para uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e igualitária.

Resultados

A socialização é um exercício de encontrar harmonia nas relações, equilibrando planos compartilhados com visões de mundo diferenciadas.

A construção dos laços sociais começa desde o nascimento, por meio do convívio familiar que cria os primeiros vínculos e cada etapa seguinte vai constituir novas redes de relações de aprendizagem que, conforme Brandão (2007) transmitem os saberes necessários para determinadas culturas e formas de vida.

A meditação é uma prática que ocorre de forma individual. O/a meditador/a senta-se sozinho/a, em silêncio. Porém, após todas as compreensões que foram relatadas nesta pesquisa, pode-se observar que a prática cria concepções coletivas influenciadas pela cosmovisão oriental. Assim relatam:

> A prática meditativa é silenciosa. Mesmo que seja feita às vezes em grupo, ela é sozinha, é solitária. Antes de começar a meditar, eu era bem fechado, de não me expor emocionalmente, era na realidade um distanciamento e um quase não se importar. Com as práticas contemplativas, quando a gente senta em silêncio, todos aqueles conteúdos, aquelas coisas que aparentemente tinham uma estabilidade ou até um distanciamento, ressurgem. Então serviu para me mostrar que não era esse o caminho, que não resolvia, que só me distanciar não era o caminho àqueles conteúdos, conflitos e vontades. Eles estavam ali. O que aconteceu é que a minha percepção aumentou e comecei a perceber melhor e a conhecer melhor a capacidade de agir e mudar aquele estado. Eu mesmo consegui estar mais permeável, mais aberto (Rafael).

No depoimento de Rafael, nota-se uma abertura para convívios sociais que diferem do comportamento inflexível que descreve ter expressado no passado. A convivência com diferentes tribos apresenta, além da abertura para novas experiências, a quebra de preconceitos e prejulgamentos sobre grupos e tribos que divergem do seu, e que passam a ser vistos como campos permeáveis para se conhecer e aprender com, ao invés de serem vistos de forma antagônica. Em análise sobre a socialização, Maturana (1998) colabora ao dizer que nenhuma forma de exclusão pode ser considerada como ato humano ou de essência biológica dos seres. Portanto, o enfrentamento contra os interesses do poder, pautados em questões da exclusão e do individualismo, parte de práticas educativas promotoras de socialização (Afonso, 1989 apud Fernandes e Garcia, 2019).

Em outro caso, Luiza relata que:

> Eu gosto de fazer meditação em grupos. Eu nem chamo de dar aula, porque eu não sou professora, eu me considero uma facilitadora do grupo, porque eu sempre preparo antes o que vai ser trabalhado. Vou criando sempre com bases em estudos sobre chakras, pontos de energia e também da cromoterapia. Daí eu bato um papo antes com as participantes, a gente fala um pouquinho sobre as questões, se teria algum problema fazer uma meditação sobre a menina interior, de acessar o passado. Eu sempre divido com as participantes o que eu tenho intenção de fazer para que elas opinem (Luiza).

Neste caso, a questão envolve a socialização de grupos femininos. Como encontramos em Federici (2017), as mulheres são educadas e condicionadas à competição feminina, por meio de disputas fomentadas pela sociedade patriarcal em que a desvalorização de uma é o destaque da outra. Na prática meditativa deste grupo de mulheres organizado por Luiza, a sororidade propõe uma transformação social de quebras do paradigma patriarcal, derrubando uma das questões da modernidade. Retomo as considerações de Walsh (2017, p. 11), em que as práticas educativas só são capazes de construir uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes de controle e poder, quando feitas com outros e outras, ao apontar e possibilitar o coletivo. "A luta que pensa e o pensamento que luta" nunca são atos individuais, o coletivo apresenta as formas de como fazer-pensar-lutar contra o sistema hegemônico capitalista, moderno, colonial, heteronormativo e antropocêntrico.

Os princípios da interconexão que fundamentam a compreensão do caráter holístico das/o entrevistadas/o também fundamentam a cosmovisão indígena do altiplano andino. Walsh (2009) relata que estão intrínsecos ao Buen Vivir, desde sua interpretação indígena e comunitária até os princípios da reciprocidade, da complementaridade, da relacionalidade e da correspondência.

Para Walsh (2009), o princípio de complementaridade tem o sentido de incompletude dos entes e acontecimentos quando analisados isoladamente. Daí a complementaridade intrínseca ao ser humano, que aparece como um ser incompleto no contexto de autonomia individual. Vale destacar que o individual não desaparece, mas emerge na interação com o outro ou com a outra, sendo a complementaridade o equilíbrio entre comunidade e individualidade. Características essas que podemos notar na fala a seguir:

> Quando penso nos momentos em que me sinto mais realizada essas atividades estão por trás. Atividades em que tenho a oportunidade de ajudar pessoas a encontrarem o que há de melhor nelas mesmas. A minha essência passa por isso, quando atuo no mundo a partir desse lugar, minha atuação é de uma forma… ela é inteira, é positiva. Quando esse lugar é obscurecido por todos os condicionamentos de toda uma vida, muitas vezes as coisas desandam. A meditação nos ajuda a estar no momento presente e a manter essa conexão com um propósito maior de forma a atuar de maneira mais positiva (Larissa).

Para a entrevistada, a meditação é capaz de criar formas mais afetivas e solidárias de relações por meio de um novo emocionar que se acessa pelo autoconhecimento. Dessa forma, comportamentos sociais pautados na coletividade são passíveis de ocorrerem. Seria a resposta ética de uma sociedade marcada pela redistribuição contínua que crê na responsabilidade

recíproca entre os membros/as da comunidade, que opta pela redistribuição e vê a acumulação como inimiga e destruidora da harmonia.

Pela compreensão de Mariana, abaixo, a conexão da vida parte do nó infinito, percepção que causa diferentes formas de se emocionar e, concomitantemente, de viver coletivamente. O fato de tender naturalmente à vida coletiva aponta a um estímulo da meditação em ver a/o outra/o tão semelhante quanto a si mesma/o. Assim, associa-se que para alcançar uma vida plena e suficiente é necessário o convívio coletivo em de ações solidárias.

> A cultura ocidental de que a gente vive sozinho, essa noção meio doida de individualidade, está muito adoecida. Se olhar para o nó infinito, para a interconexão entre eu e todas as outras pessoas, o mundo e os outros seres e pensar como é que eu me beneficio de toda essa rede de relações, como é que eu posso fazer minha parte. Você não vai achar sua paz se o resto do mundo estiver devastado. O que eu posso oferecer de volta se eu já recebi tanto de todos os seres? É um caminho de altruísmo. É pensar que eu quero ficar tão bem que eu possa também me preocupar com a qualidade daquilo que eu estou oferecendo para todos os outros seres. Tratar as pessoas com mais consciência (Mariana).

A relação com as práticas meditativas e a mudança social pode ser analisada em uma noção de conduta pautada na relação social que se alcança, mas que releva as questões políticas, conforme lê- se a seguir:

> Nos retiros em que trabalhamos os textos tradicionais as meditações são mais profundas. Fazemos investigações sobre a natureza da mente e sobre aspectos da nossa própria existência. Essa abordagem abre perspectivas para transformações mais profundas na forma como atuamos no mundo. Não há debates sobre aspectos políticos culturais. São práticas que nos ajudam a desenvolver a atenção e a capacidade de estar presente (Larissa).

No caso de Mariana, a quebra do sistema capitalista ocorre na compreensão do papel de consumidora que tem o livre arbítrio para escolher quais produtos consumir. É importante compreender que, em relação ao poder de compra, as escolhas por produtos sustentáveis são menos acessíveis devido ao interesse das grandes empresas em continuar a produção exploratória. Essas, por sua vez, são protegidas pelo Estado, que cria taxas e impostos para que os produtos sustentáveis não se tornem concorrentes diretos. Portanto, o poder de escolha de Mariana só é possível por pertencer a uma classe econômica favorecida.

E eu acho que tem mudado muito os meus padrões de consumo, a minha maneira de me relacionar com o mundo, com o futuro que eu quero para mim. Eu sempre fui uma pessoa de correr, fazer acontecer e trabalhar muito. Eu nunca fui muito consumista no sentido de comprar milhares de roupas. Mas esse desenvolvimento da atenção me ajuda a pensar também

o que eu estou comprando quando eu compro alguma coisa. Eu comecei a prestar atenção que eu estou consumindo muito plástico e isso começou a me incomodar. É uma coisa que nunca tinha me incomodado antes, de embalagem, de gerar lixo. Um detalhe na minha vida que eu não prestava atenção, mas eu acho que junto dessa mudança de vida, dessa busca pela paz e de tentar fazer uma vida que possa, ela por si mesma, me ajudar a gerar essa paz, que eu comecei a ver de mudar determinados padrões de consumo que agora eu vejo que não era uma coisa boa. Não estava sustentável. Aí eu comecei a cozinhar mais em casa, me preocupar mais com que eu estava comendo, a me preocupar mais com de onde vem esse alimento, quantos agrotóxicos tem aqui, quanto plástico, como é que ele chegou aqui, se ele é local ou não. Antes, eu estava mais preocupada em como é que eu podia ser mais bem sucedida e vencer na vida para dar uma resposta do que meus pais exigiam de mim. Estava sempre vendo assim, para fora. Agora eu penso quanto sal vai nas coisas que eu como, quanta gasolina foi gasta para esse troço chegar até aqui. Quanto lixo isso aqui vai gerar depois. Como é que eu posso fazer "Ah estou precisando de uma blusa nova, será que é melhor eu comprar no brechó?" (Mariana).

Em Bauman (2009), a classificação de pessoas da primeira fila e da última fila está pautada no conhecimento dos espaços em que as pessoas habitam, bem como a relação que os habitantes têm com as pessoas, o território e a cultura local. Devido ao apagamento que nós, latino-americanos, sofremos pela colonização, as pessoas da primeira fila são aquelas que desconhecem ou negam as cosmovisões ancestrais, bem como as problemáticas vividas pela comunidade/grupos que as produzem. Enquanto as pessoas da última fila recuperam, por meio do conhecimento e de modos de vida, a valorização e o cultivo da cultura, da natureza e das pessoas e espaços em que convivem e coabitam. Diz uma das entrevistadas:

> Os passarinhos nessa época do ano, eles vêm todos para cá, porque tem muita flora, fruta. E são passarinhos que ficam migrando, eles fogem do inverno, no hemisfério norte. E nessa época eles estão voltando, à medida que os outros países vão aquecendo, eles vão voltando pra lá. E aqui é um ponto de parada, tô no meio do campo, na Toscana. Então é claro que eles vão aproveitar muito. E aqui também é uma coisa que todo mundo tem que respeitar e aceitar, não importa se eles vão na varanda da sua casa, é aceitar, cultivar e achar bom que ele tá ali porque é o caminho deles (Maria).

No caso de Maria, durante o retiro que fazia na Toscana, relatou sobre o convívio mútuo entre as pessoas e os passarinhos que por lá passavam. Seu conhecimento local sobre a forma como a natureza, em coexistência, utiliza-se do campo, cria formas coletivas de convívio e respeito as quais colaboram para a sobrevivência e a continuação do equilíbrio ecológico.

> Eu busquei, eu tenho cadastro também com o pessoal do assentamento do Movimento dos Sem Terra (MST), aqui, pego a cesta de orgânico. Então, eu conheci a galera lá. Daí você faz essa conexão de "eu sei de onde veio o alimento e tal". Hoje a Maria trouxe, o José trouxe tal coisa. Sempre ali conectada. O alimento é uma coisa que me traz muito isso. Eu fui ganhando a consciência, não só da questão do não carne na minha vida, mas de entender que esse alimento ele reverbera no meu organismo, na minha energia, em todo meu campo áurico de uma forma muito, muito grande. E eu sinto isso. A gente realmente, quando muda a alimentação e o processo dessa alimentação assimilar, a sua energia fica mais sutil. Isso tem a parte positiva e também tem a negativa. Porque quanto mais sutil mais sensitivo. Então, você tem sempre que se proteger. Você vai ganhando essa consciência dessa proteção. Então, a alimentação é uma questão crucial para mim, que eu não abro mão. Principalmente de fazer boa parte de alimentos mais vivos, de sempre legumes, quase que erradicar industrializados. Não vou dizer que se às vezes me dá fome e tem uma bolachinha eu não vou pegar para comer. Não tenho o radicalismo. Mas eu evito em casa o industrial. Sempre o alimento mais vivo, que traga vida e não a morte. O processamento químico. Então isso me traz mais conexão com a natureza. Me aterra mais. Me ancora mais. Me traz mais verdade. Descobri esses dias no curso de *Theta Healing* que as vitaminas, depois de ingeridas, elas entram em corrente sanguínea. Quando elas são reconhecidas pelo nosso organismo, elas nos dão a sensação de acolhimento, de amor. As vitaminas realmente me acolhem (Luiza).

Luiza relata sua relação com a alimentação. Próximo da sua casa conheceu um assentamento do MST, onde produtores de alimentos orgânicos promovem a produtividade de terras locais, antes abandonadas. Portanto, fomenta o mercado do pequeno produtor, que, devido ao modelo capitalista, possui menos ou nulo incentivo governamental.

Para os habitantes e as habitantes da América Latina, consideramos que a recuperação da cosmovisão ancestral também seja uma forma de classificá-las como "pessoas da última fila". Para uma das entrevistadas:

> A linguagem atual é a linguagem da ciência, acho importante que passe por aí, mas que também vá além. Porque era científico achar que a Terra era plana e muitas pessoas morreram por dizer que a Terra era redonda. Mas quando foi provado pela ciência, foi aceito por todos. Estamos falando de 400 anos atrás. As mudanças climáticas estão muito grandes e está realmente alterando tudo e não só isso. Tem empresas que esterilizam as sementes para que todo ano a pessoa tenha que comprar novamente para plantar. Não é mais igual antigamente, que você junta um pouco e planta do que você colheu. Não existe mais isso, infelizmente. Então a gente está muito na mão do capitalismo. Está realmente acabando com o planeta. Tem muito trabalho, muito ativismo para mudar isso. Mas a parte que a gente está envolvida é exatamente em conseguir mudar isso com relação a ver que a consciência é diferente do cérebro. A mente é

> diferente do cérebro, não é como um computador. Tem alguns cientistas que estão abertos para isso, conseguem receber isso, mas tem outros que ainda estão totalmente com aqueles que antigamente falavam que a terra era redonda e a pessoa morria na guilhotina (Maria).

Em algumas cosmovisões não ocidentais, a relação corpo, mente e espírito faz parte de um todo. Preocupar-se com o benefício de outros seres pauta propósitos de vida, como diz Acosta (2016), a temporalidade cíclica dos povos indígenas é um dos elementos inovadores trazidos pelo Buen Vivir. Este aparece como contraponto à temporalidade linear que, composta por passado, presente e futuro, condiciona os ideais de progresso e desenvolvimento, uma das monoculturas constitutivas da modernidade ocidental capitalista. O Buen Vivir parece tornar mais plausível o projeto de desconstrução do progresso enquanto projeto social único e universal, apontando para a possibilidade de uma nova convivência social pautada na memória, que se acessa e torna-se a percepção atual.

Um projeto de sociedade aparece embutido na fala das/o participantes a partir de um novo emocionar que enfatiza a empatia, a solidariedade e o medo pela destruição do planeta e da vida. Nota-se no modo de entender, que existe uma relação entre a pessoa e a natureza, com foco no biocentrismo, ainda que pautado pelo autoconhecimento, que se acessa pela meditação, cosmovisão essa que também está relacionada às ameríndias, em que o conhecimento é advindo da luz da divindade. De certa forma, esse conhecimento ocorre de fora para dentro, ao mesmo tempo em que vem de dentro para fora, portanto correlacionam com o conceito do Buen Vivir (ainda que não façam uso desse termo).

O conhecimento que externam não menciona intervenções na prática social. Notam-se características de intervenções pessoais, mas sem envolvimento político e ações coletivamente organizadas.

Discussão

Segundo Walsh (2013), a invasão colonial-imperial das terras do continente latino-americano e dos outros continentes colonizados marca o início do colonialismo, considerado um ato político, epistêmico e colonial, de intenção dominadora e exploradora imposto à intersubjetividade do mundo de forma enraizada. Desde o seu início, os povos originários empregavam práticas, estratégias e metodologias de luta e rebeldia para resistir e subverter a dominação. Daí surge o significado do termo "decolonial", diferentemente da palavra "descolonial" que se refere a um estado nulo de decolonialidade e nega a existência dos ancestrais, denota um caminho de lutas onde se pode identificar, visibilizar e encorajar lugares de exterioridade e construções alternativas.

Walsh (2013) relata sobre o entrelaçamento do pedagógico e do pensamento de ordem decolonial também ter sido iniciado com a invasão colonial-imperial. Nos manuscritos de *Huarochiri* e *Popul Vuh*, dos indígenas do século XVI, encontram-se citações de suas próprias cosmologias — sobre o mundo, a criação, a relação entre os seres vivos e mortos, humanos e não humanos e com a natureza— de modo não-ocidental, estratégias que subvertem a lógica civilizatória colonial e a autoridade hegemônica. Essas estratégias pedagógicas funcionam de modo transgressor e subversivo à colonialidade, resistindo ao poder colonial de forma ontológica, espiritual, política, epistêmica e existencial. A colonialidade é a subjetividade da colonização, que se mantém viva em livros didáticos, na cultura e em vários aspectos da vida cotidiana e se apresenta, para Walsh (2013), em colonialidade do poder, do saber, do ser e do conviver.

Segundo Acosta (2016), o Buen Vivir, epistemologia ameríndia biocêntrica, questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar, uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder. Têm se levantado diversas vozes que poderiam estar, de alguma maneira, em sintonia com essa visão, como os ecologistas, as feministas, os cooperativistas, os marxistas e os humanistas. Um pensar diferente para obter respostas aos devastadores efeitos das mudanças climáticas e às crescentes marginalizações e violências sociais.

A luta pela conscientização e desalienação diante da negação da humanidade não ocidental, ou seja, a descolonização do pensamento hegemônico, organizada pelas pessoas e comunidades que vêm sofrendo e resistindo à dominação e à colonialidade, impulsionou as recentes constituições do Equador e da Bolívia a incluírem em suas leis os diferentes modos de conviver.

Acosta (2016) afirma que só será possível a construção de um outro mundo —intercultural e plurinacional— se for pensado e organizado comunitariamente a partir dos Direitos Humanos —políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais das pessoas, das famílias e dos povos— e dos Direitos da Natureza. Portanto, para que se materialize o exercício horizontal de um Estado plurinacional, é necessário a incorporação dos códigos culturais dos povos e nacionalidades indígenas constitucionalmente, criando possibilidades de outra forma de se fazer o Estado, diferentemente das tradições eurocêntricas. Isso implica em "cidadanizar" individual e coletivamente o Estado, criando espaços comunitários como formas ativas de organização social. Mas também, agir e intervir diretamente no cotidiano.

O Equador serve como um exemplo do exercício horizontal de um Estado plurinacional conquistado a partir das lutas decoloniais dos povos indígenas. Porém, a mesma constituição equatoriana que previamente trazia esperança foi corrompida pelo Estado quando este adotou um pacote de medidas de austeridade econômica, sugerido ao governo Moreno pelo FMI, que liquidoua possibilidade dessa repaginação radical, plurinacional e intercultural proposta inicialmente (Charleaux, 2019). Tais medidas gover-

namentais geraram comoção e protestos por parte da civilização equatoriana que acarretaram em uma forte repressão da polícia e inúmeras mortes. Com base nesse recente episódio, que usamos de exemplo e que se repete em todo o continente, a violência e a guerra são dimensões constitutivas das concepções dominantes de civilização e processos civilizatórios, que desejam eliminar quem ameaça ou resiste. Faz parte do sistema de guerra-morte que se enraíza no projeto civilizatório, ocidental, patriarcal, moderno/colonial e capitalista que pretende moldar e permear todos os modos de viver, estar, ser, saber, sentir, pensar e atuar (Walsh, 2017).

Um projeto a favor da hegemonia e contra a vida, que elimina pela condição de empobrecimento e racialização, pelas lutas em defesa de terras e da natureza em face da ganância, destruição, exploração e interesses do capital, pelo gênero, como é o caso de mulheres eliminadas por serem mulheres e lutarem pela vida e seus direitos, e que quando não as elimina, faz dos corpos femininos o principal território de conquista (Walsh, 2017).

Aqui, damos ênfase ao feminicídio que mata cerca de 9 mulheres por dia no continente latino- americano, segundo a matéria do Datafolha (2019) de 2018, atingindo níveis pandêmicos, e que serve como uma ferramenta do capital patriarcal. Um sintoma social, articulado pelo mecanismo do sistema patriarcal, capitalista e eurocêntrico, que contém e controla as pessoas é o medo. Couto (2011), em consonância com Bauman (2009), afirma que o medo está relacionado a uma necessidade de criar barreiras, muros que separam e confinam, além de fomentar o ódio e a discriminação por classes menos favorecidas e de zonas periféricas. O autor afirma que "há, neste mundo, mais medo de coisas más do que coisas más propriamente ditas". Aqui, acrescentamos, que a propagação do medo hiperdimensionada extravasa o âmbito das classes sociais, perpassando por questões de gênero e etnia.

A decolonialidade como prática de ação parte de processos metodológicos e organizativos que implantam e inventam formas de lutar contra o projeto de guerra-morte e criar a vida fora da lógica estrutural capitalista, patriarcal, Moderna/Colonial. "Sem *práxis* não se faz caminhos", disse Dussel (2014, p. 32) por meio de Walsh (2017, p. 42). A direção desses caminhos se dá apenas pela sua aplicação cotidiana, militante e solidária. "Nas gretas é onde se começa a entrelaçar, sem dúvida, o pedagógico e o decolonial" (Walsh, 2017, p. 36). Deste modo se criam, descobrem e inventam métodos de como fazer, que cultivam sementes decoloniais para colher frutos em formato de vida. Substituir a morte pela vida tem sido o horizonte de milhões de pessoas, organizações, coletivos, comunidades, pessoas em campos e cidades do planeta para este não desaparecer.

Conclusões

Os lugares da meditação nas ciências e nas visões de mundo foram investigados e então as suas pontes com a Educação começaram a ser construídas. Não existe apenas uma Educação e esta não é fruto de nenhuma misteriosa força social, mas de grupos econômicos, tempos históricos e coesões ou rupturas sociais que podem ser investigadas.

Diante das reflexões que formaram a tessitura da meditação em sua aproximação com o conhecimento, percebe-se que na educação a meditação poderá mostrar novas nuances, quem sabe demonstrar o que pode ser, sendo junto com a Educação. No caso da abertura de espaços, deve-se lembrar, inicialmente, que a meditação e a Educação, bem como a ciência, não são neutras e livres de questões econômicas, jogos de interesses e disputas políticas e, no tocante a uma meditação para a Educação, não se permite cair na armadilha de "criar" um estudo, técnicas e sistematizações para participantes de pesquisa, alvos ou públicos, sem produzir, junto aos agentes desta Educação, uma possibilidade meditativa mais como ponte do que como determinismo.

A visão de que a meditação é um remédio compensador deturpa as origens desta prática. Meditar é descobrir-se, desnudar-se para e por si mesmo e suas implicações podem ir além do ato de respirar profundamente.

A meditação como experiência de autoconhecimento e percepção de si mesmo e si mesma inserida nos espaços de convivência social não deve ser tratada como única via ou caminho possível, mas, sobretudo, como possível e potente alternativa para algumas questões na Educação, não com o sentido de solução, mas de proposta a ser somada junto a tantos outros esforços pela Educação. A meditação é uma práxis que oscila entre a dimensão comunitária e a social, porque é potencialmente transformadora, porém não intervém de forma efetiva socialmente.

Com o objetivo de identificar as motivações e intenções pela busca da prática meditativa dentro do campo da Educação não formal em sua dimensão sócio comunitária, que propõe intervenções de modo a alcançar transformações na comunidade e/ou sociais, criando possibilidades de enfrentamento das problemáticas cotidianas no cenário social latino-americano contemporâneo, compreende-se que as análises advindas da pesquisa permitem entender que, no campo da Educação (não formal e formal) as práticas e processos formativos não operam por binarismos —social ou comunitária—, mas que se complementam, convergem, divergem, tangenciam, interinfluenciam e tencionam-se, no que toca aos projetos e realizações pessoais e sociais, no sentido de colaborarem para a manutenção ou para a transformação do *status quo*.

O campo da Educação não formal, tanto por meio da sociedade civil organizada (o terceiro setor) quanto pelos movimentos sociais, é um

colaborador potencial da transformação social e não exatamente ligado à manutenção do instituído, ou seja, de enfrentar a modernidade/colonialidade e buscar um modo de ser mais holístico, sem o pensamento de separação entre humanidade e natureza e demais binarismos.

Isto se dá pelas contribuições do trabalho meditativo como parte integrante de construção de um novo emocionar e de biocentrismo, tão necessários para uma mudança cultural, assim como a afirmação da vida no planeta em respeito aos ecossistemas. Essa contribuição se manifesta, mais ainda, pelas possibilidades de diálogo entre o campo da Educação não formal e a perspectiva decolonial, apontando um espaço para outras pesquisas e reflexões mais aprofundadas.

Outra colaboração advém de Walsh (2017), quando diz sobre a necessidade de se promover, enfatizar e articular, necessariamente, ação-reflexão-ação como intervenção, como modo de se ultrapassar a Modernidade/Colonialidade, em um engajamento político que vise, claramente, a mudança social, cultural, educacional (ou, no dizer dela, pedagógica).

Os dados analisados partem de participantes de grupos socialmente favorecidos, de acordo com a base teórica apresentada por Walsh (2017), pela cor da pele e pelo poder aquisitivo, diferentemente de pesquisas em Educação, que normalmente analisam a transformação social em grupos desfavorecidos. Dessa forma, apresentam pontos de vista que representam uma pequena parcela populacional. Percebe-se que as visões advêm de um grupo que vive uma vantagem econômica, que pode escolher quais produtos consumir, quais espaços frequentar e quais conhecimentos adquirir, contudo o lugar de locução economicamente privilegiado também é um campo que necessita passar por transformação social, podendo impactar diretamente na cadeia produtiva e em outras vertentes que prejudicam as demais camadas sociais.

Os problemas que ocasionaram a busca pela prática meditativa partem de crises de uma sociedade doente pautadas em traumas relacionados às questões familiares, doenças psicossomáticas e genéticas, reflexões sobre a vida ou pela vontade de dominar o poder da mente. Nesse caso, o grupo também representa outras minorias relacionadas ao gênero, à religião e por viverem à margem do capitalismo.

Assim, observamos que é preciso um despertar por parte dos pesquisadores e pesquisadoras no campo da Educação não formal, de modo que haja produção teórica de qualidade e que seja referência, desenvolvendo embasamento teórico e prático, dialogando com as diferentes visões de mundo narradas por experiências das pessoas. Com relação à meditação, as pesquisas no campo das ciências humanas ainda são incipientes, tanto de tipo qualitativo como qualitativo-quantitativo, talvez como reflexo da grande busca pelas terapias alternativas no campo das ciências médicas, que acumulam a maioria das publicações acadêmicas sobre as práticas meditativas.

Dessa forma, compreendemos que a meditação como prática educativa é um campo em possibilidade que opera por meio do acesso a um emocionar diferente, considerando o outro ou a outra parte de um todo. Contudo, necessita-se do que Walsh (2013) chama de ação-reflexão-ação para poder ultrapassar a modernidade/colonialidade. Ao juntar os espaços potencialmente educadores com o engajamento coletivo das intervenções é que se abrem gretas nos muros da hegemonia.

Referências

Acosta, A. (2016). *O Buen Vivir: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante.

Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Charleaux, J. P. (2019). Equador: as causas e consequências do estado de exceção. *Nexo Jornal*, Disponível em https://bit.ly/2VYpg0c/

Couto, M. (2011). *Murar o medo*. Fala do escritor moçambicano na Conferência do Estoril, Portugal.

Datafolha. (2018). Ao menos 3.500 mulheres foram vítimas de feminicídio na América Latina em 2018. Disponível em https://bit.ly/36SZBbC/

Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante.

Fernandes, R. S. & Garcia, V. A. (2019). Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual. *Passo Fundo*, *26*(2), 498-517.

Gomes, P. de T. (2008). Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: *II Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em https://bit.ly/3iymZ3u/

Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra*. Quito: UASB; Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo I). Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, gritas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo II). Quito: Abya-Yala.

Experiencia interdisciplinaria de apoyo y acompañamiento a miembros de la comunidad universitaria con COVID-19

Sergio König
Universidad Católica Silva Henríquez

Sandra Mora Palma
Universidad Católica Silva Henríquez

María Cecilia Besser
Universidad Católica Silva Henríquez

Constanza Raurich
Universidad Católica Silva Henríquez

Introducción

La Universidad Cardenal Silva Henríquez (UCSH), es una universidad privada chilena católica perteneciente a la Congregación Salesiana. Su sede se encuentra en la ciudad de Santiago, con tres de sus cuatro campus ubicados en la misma comuna de Santiago, mientras el campus Lo Cañas se encuentra en la comuna de La Florida. Fue creada en 1982 bajo el alero de la Conferencia Episcopal de Chile y con la finalidad de dar una solución a la educación superior para jóvenes de escasos recursos, preocupación acuñada por el Cardenal Raúl Silva Henríquez (SDB). La universidad se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) por un período de cuatro años (de un máximo de siete), desde noviembre de 2016 hasta noviembre de 2020. Cuenta con 23 carreras de pregrado, dos programas de bachillerato y una serie de pos-títulos, diplomados y programas de educación continua. Un punto para destacar es que, a pesar de ser de carácter privado, la UCSH se adjudicó la "gratuidad superior", lo que beneficia

a los estudiantes más vulnerables del país. Actualmente más del 76% de los estudiantes de la universidad acceden a su formación en la UCSH, a través de este beneficio para estudiantes de hogares pertenecientes al 50% de menores ingresos de Chile. Este hecho es relevante toda vez que determina que los estudiantes que conforman la comunidad universitaria provienen de sectores socialmente desfavorecidos.

Los efectos de la pandemia por la propagación del COVID-19 han generado trastornos en diversos ámbitos y la educación universitaria en Chile no ha estado al margen de esa realidad. Pocas semanas antes del inicio de las actividades académicas, el 3 de marzo se confirma el primer caso de COVID-19 en Chile y dos semanas después, el 15 de marzo, la autoridad nacional dispone la cancelación de todas las clases presenciales a nivel nacional (MINSAL-MINEDUC, 2020). A partir de esta medida las casas de estudio en Chile se ven en la necesidad de implementar acciones e iniciativas para desarrollar las actividades docentes en un escenario no presencial.

La UCSH pone en marcha en marzo iniciativas para: resolver los problemas de conectividad que podrían tener los estudiantes, un dispositivo de acompañamiento psicosocial (DPASI), desde la Escuela de Psicología, al que pueden recurrir voluntariamente los estudiantes de todas las carreras, y una campaña de alimentos para enfrentar los efectos en las familias que produce el COVID-19.

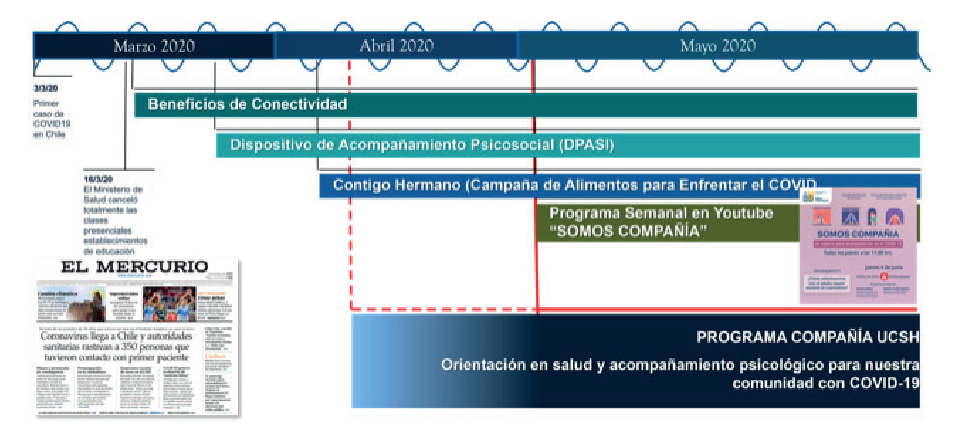
Si bien esas iniciativas iniciales daban cuenta de necesidades concretas, el incremento de los casos a nivel nacional y particularmente las evidencias respecto al impacto de la pandemia en los sectores socialmente desfavorecidos, como al que corresponden mayoritariamente los estudiantes de la universidad, determinaron que se debía considerar otras acciones que permitieran cuidar y acompañar a los estudiantes que eventualmente se pudieran contagiar, o a los que se les indicara realizar medidas de confinamiento.

Sobre los elementos descriptos se define la necesidad de abordar las necesidades tanto desde la perspectiva de salud, como la inherente a los aspectos psicosociales, que enfrentarán los miembros de la comunidad universitaria, tantos estudiantes como trabajadores que puedan ser diagnosticados con COVID-19, avanzando en la conformación de un equipo coordinador para en forma colaborativa y multidisciplinaria llevar adelante las definiciones sobre el alcance y requerimientos de un programa de intervención especifico, al que se denominó Programa Compañía UCSH. Esto se desarrolló en conjunto por la Facultad de Ciencias de la Salud y el Centro de Estudios y Atención a la Comunidad (CEAC), de la Escuela de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas

En este mismo contexto ambas unidades definen la necesidad de contar con un medio de difusión y reforzamiento para toda la comunidad universitaria, creando un programa semanal en YouTube: “Somos compañía”, que juega un rol clave en la difusión del Programa Compañía UCSH,

además de entregar recomendaciones directas a la comunidad sobre temas pertinentes a la pandemia y a los cuidados necesarios. La siguiente figura describe en una línea de tiempo las iniciativas que implementó la universidad desde el inicio de la pandemia hasta el mes de mayo de 2020.

Figura 1
Iniciativas de la universidad desde el inicio de la pandemia



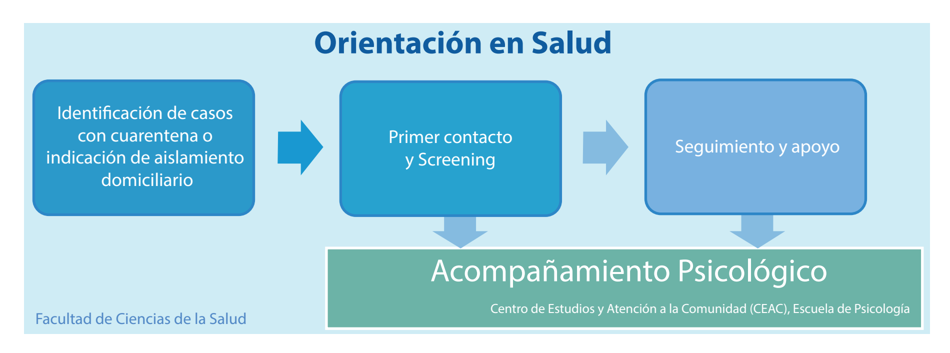
Fuente: los autores

Descripción del Programa Compañía UCSH

El diseño y definiciones del programa se inician el mes de abril, siendo el resultado la elaboración de un programa inter-facultades de acompañamiento, apoyo y seguimiento para la comunidad, con indicación de cuarentena o aislamiento domiciliario por diagnóstico COVID-19. El programa definido busca brindar orientación en salud a los miembros de la comunidad de la UCSH (estudiantes, administrativos, personal de gestión y académicos) que estén diagnosticados con COVID-19, a través de intervenciones telefónicas o video llamadas, que permitieran dar orientaciones técnicas especializadas, y acompañamiento psicológico. El mismo no tiene como objetivo sustituir las actividades de diagnóstico y o seguimiento de salud, sino que busca entregar apoyo a los miembros de la comunidad universitaria afectados por la pandemia, en forma directa y efectiva durante el periodo de aislamiento.

En esa línea, se lo concibió como un dispositivo adicional a los que definió la autoridad sanitaria de Chile (MINSAL, 2020). Como un complemento dedicado a entregar información y servicios de asesoramiento y apoyo psicológico a la comunidad universitaria, con sospecha o diagnóstico de COVID-19 y que, por lo anterior, debían realizar medidas de cuarentena o tuvieran indicación formal de aislamiento domiciliario. Los componentes básicos del mismo se describen en el siguiente esquema:

Figura 2
Componentes del Programa Compañía UCSH



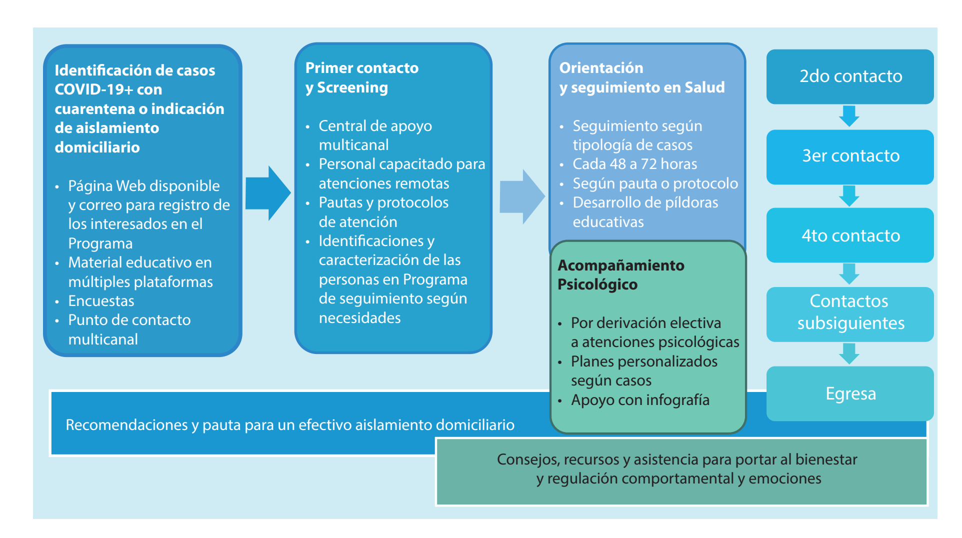
Fuente: los autores

Se diseñó como un servicio de atención y apoyo que se entregaría a los participantes de lunes a viernes, en los horarios de 09:00 a 13:00 horas y de 14:00 a 19:00 horas, a cargo de un equipo de profesionales de salud, todos docentes de la UCSH que realizan sus actividades para el programa en forma voluntaria y *ad-honoren*. El servicio busca ofrecer ayuda profesional para facilitar y lograr medidas efectivas de aislamiento, y de ser necesario, también mitigar los efectos psicológicos que la pandemia COVID-19, y el confinamiento o aislamiento pudieran producir en nuestra comunidad y en sus entornos familiares.

El objetivo del equipo de profesionales multidisciplinario que se conformó es el de acompañar, asesorar y aliviar a las personas que debían tomar medidas de aislamiento o cuarentena y que eventualmente puedan sufrir efectos psicológicos. Las direcciones de la Facultad de Ciencias de la Salud y el CEAC, realizaron una selección y convocatoria de profesionales que permitiera, por una parte, la variedad de profesiones que demandaba la actividad, como también experiencia y experticia en el manejo de las situaciones que demandaría el programa. El equipo de profesionales se organizó en turnos mañana y tarde. Una de las premisas del programa es el que no se realizarán diagnósticos, ni intervenciones terapéuticas.

Recibido el contacto de un participante se procede a categorizarlo indicando planes de seguimiento cada 48 o 72 horas, según una pauta de estratificación de complejidad/gravedad de cada caso, donde se entregaban recomendaciones, consejos de salud y asistencia para aportar al bienestar y regulación comportamental y emociones. En los casos necesarios se activaba derivaciones para apoyo psicológico, como parte del programa, las que eran realizadas por estudiantes de psicología del último año, con la mentoría de profesionales del CEAC. La secuencia de actividades que se definieron para llevar a cabo a partir del ingreso de un participante al programa se describe en el siguiente esquema.

Figura 3
Actividades del Programa Compañía UCSH



Fuente: los autores

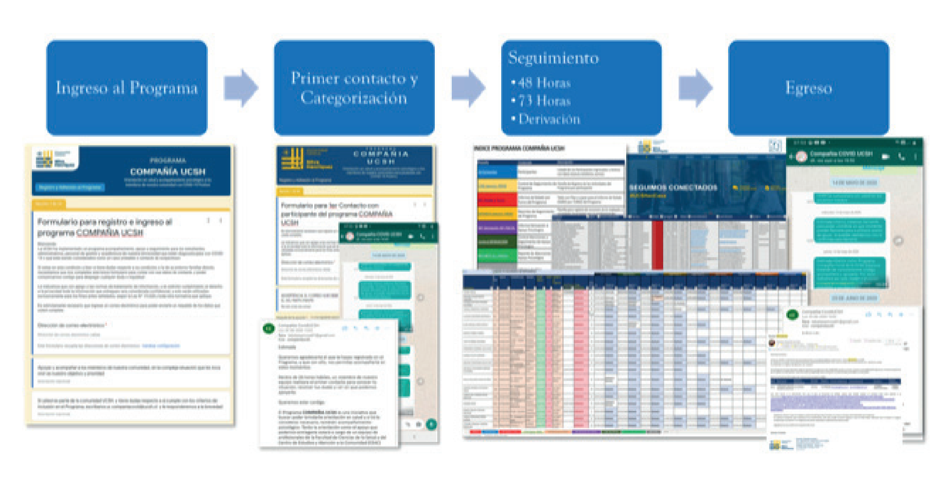
Las características del programa, por una parte, y el diseño operativo del mismo, en un esquema de turnos, de profesionales de distintas disciplinas, en diversas locaciones, para realizar el seguimiento de participantes en forma evolutiva, periódica pero integrada, con un esquema de control de las actividades previas para coordinación, con acceso a una información única para cada caso, determinó que para el funcionamiento y operación del programa fuera necesario el diseño y desarrollo de una serie de instrumentos y herramientas que permitieran el trabajo colaborativo y coordinado del equipo.

Esto impuso el desarrollo práctico y rápido de un sitio elaborado sobre las herramientas colaborativas que dispone la universidad, a las que se sumaron desarrollos de sistemas de comunicación automáticos, formularios y sistemas de registros unificados, para facilitar el seguimiento de los casos.

Solo a modo de resumen en la siguiente figura se muestran algunas de las herramientas que se desarrollaron para cada etapa del programa bajo la premisa de evitar duplicidad y de pleno resguardo en el uso y tratamiento de los datos.

Se elaboraron categorizaciones y estados dinámicos para los distintos elementos que requerían de gestión durante el programa, que faciliten el seguimiento de los casos según la condición de ingreso, su evolución, si requería derivación a apoyo psicológico y otros elementos que permitan la gestión centralizada y seguimiento ordenado de los casos mediante indicadores únicos e inequívocos de personas y de casos.

Figura 4
Referencia a los instrumentos y herramientas asociadas a cada etapa del programa



Fuente: los autores

Lo anterior se hizo respetando las definiciones y parámetros específicos definidos por la autoridad sanitaria respecto a la identificación y seguimiento para contactos de casos confirmados (MINSAL, 2020).

Por otro lado, la sensibilidad de los datos y casos que se manejarían impuso la obligatoriedad de que todas las actividades, intervenciones e instrumento se definieran garantizando el estricto cumplimiento de la ley de protección de datos, por lo que toda información del programa fue considerada confidencial, y solo es utilizada exclusivamente para los fines antes señalados, según la Ley N° 19.628.

Se formalizaron protocolos internos de funcionamiento con el fin de velar por los aspectos éticos legales propios del tipo de actividades que se realizarían en el contexto de la crisis sanitaria del COVID-19 en Chile.

La complejidad de realizar seguimiento de casos, con distintos profesionales en días y turnos distintos, determinó la necesidad de crear instancias de coordinación previas al inicio de cada turno, que articularan y facilitaran la organización de las tareas y las articulaciones entre los distintos actores del programa. Esto garantizo la comunicación transversal de las acciones durante el desarrollo del programa, y generó instancias de colaboración dentro del equipo amen de las reuniones semanales de coordinación ejecutivas para intercambiar criterios que se realizaron.

Los instrumentos y herramientas en uso fueron sometidos a procesos de evolución y mejora continua, lo que permitió avanzar en forma óptima y segura el registro, seguimiento y respaldo de todos los casos.

Destinatarios y criterios de inclusión

Se considero como destinatario a todos aquellos miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, personal de administración y servicios) que cumplieran con los criterios de inclusión.

El criterio de inclusión fue definido inicialmente en forma estricta, exigiendo tener un diagnóstico de COVID-19 confirmado por estudio de PCR positivo. La dinámica y evolución de los criterios diagnósticos y de aislamiento en uso en Chile determinó que tempranamente el programa ampliara sus criterios de inclusión dando apoyo a personas con una exposición al COVID-19, en cualquiera de estas situaciones:

- Persona COVID-19 con PCR realizada y confirmada.
- Persona COVID-19 con PCR realizada, pero sin resultados, con Síntomas [Caso Probable].
- Persona COVID-19 con PCR realizada y resultado indeterminable [Caso Probable].
- Contacto Estrecho con persona diagnosticado COVID-19, (con o sin PCR positiva).
- Casos de personas convivientes, en su hogar o vivienda, con pacientes COVID-19 positivos.
- Casos de personas sintomáticas, rotuladas como potenciales COVID-19, dada la baja incidencia de otras enfermedades.
- Persona con una indicación formal de cuarentena o aislamiento domiciliario indicado por su profesional tratante o por la autoridad sanitaria por COVID-19.

La adhesión y participación en este programa fue definida como voluntaria y el mismo no remplaza ninguno de los otros programas, o actividades o acciones propios y específicos que demande una persona con diagnóstico de COVID-19 confirmado, y/o que sean definidos por la autoridad sanitario o por otra entidad u organización con responsabilidad de cobertura y cuidados de salud de las personas.

Resultados

Lanzado el 3 de mayo de 2020, el programa ha realizado al 24 de julio, en 12 semanas de actividad un total de 743 seguimientos a 65 participantes, con edades que oscilaron entre 18 a 40 años.

El programa tuvo como participantes en ese periodo de 12 semanas, a estudiantes de las distintas facultades y unidades de la universidad, con un 35% correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Salud, otro 35% de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Eco-

nómicas, un 24% de Estudiantes de la Facultad de Educación, y un 6% de estudiantes de Bachillerato. En la siguiente tabla se detallan los participantes por unidad académica incluyendo la cantidad por cada unidad académica que requirieron derivación a apoyo psicológico.

Tabla 1
Participantes por unidad academica y escuela

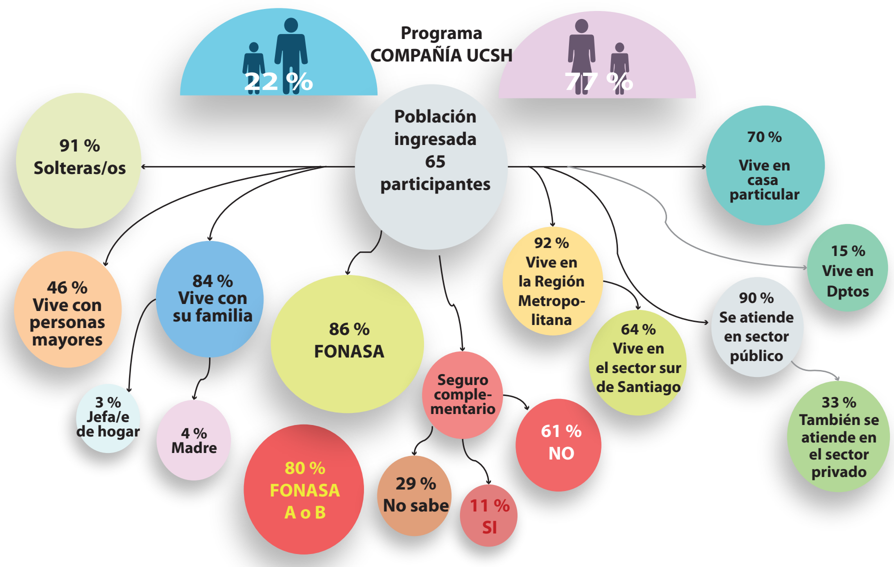
Facultad	Participantes	Escuela	Totales programa	Con derivación a apoyo psicológico	
Bachillerato en Ciencias y Humanidades	3	Bachillerato en Ciencias y Humanidades	3	1	33 %
Facultad de Ciencias de la Salud	23	FCS - Enfermería	14	5	36 %
		FCS - Fonoaudiología	5	4	80 %
		FCS - IPRYMA	1	1	100 %
		FCS - Kinesiología	3	1	33 %
Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas	23	FCSJyE - Derecho	4		0 %
		FCSJyE - Ingeniería Comercial	1	1	100 %
		FCSJyE - Psicología	9	2	22 %
		FCSJyE - Sociología	3	1	33 %
		FCSJyE - Trabajo Social	6	4	67 %
Facultad de Educación	16	FE - Educación Parvularia	2	1	50 %
		FE - Pedagogía en Castellano	1	1	100 %
		FE - Pedagogía en Educación Diferencial	5	2	40 %
		FE - Pedagogía en Educación Física	5	1	20 %
		FE - Pedagogía en Inglés	2		0 %
		FE - Pedagogía en Matemáticas e Informática Educativa	1	1	100 %
Total			65	26	40 %

Fuente: los autores

Al analizar los datos sociodemográficos de los participantes se confirman las características propias de nuestro perfil de estudiantes, destacando que el 86% de los mismos tienen cobertura de salud mediante el sistema público de salud en Chile (FONASA) y de ellos el 80% corresponden a los grupos más vulnerables (FONASA A y B), solo un 11% del total tenía cobertura de seguro complementario. Pese a su cobertura el 90% indicó atenderse en el sector público de salud.

El 77% de los participantes fueron mujeres, y el 91% solteras/os. El 92% está radicado en la región metropolitana de Santiago, y de esos un 64% está viviendo en la zona sur de Santiago. El 84% vive con su familia y de estos el 46% vive con personas mayores lo que resultó importante a los efectos de las condiciones de aislamiento y de los riesgos de contagio asociados. La siguiente figura brinda una caracterización más detallada de los participantes del programa.

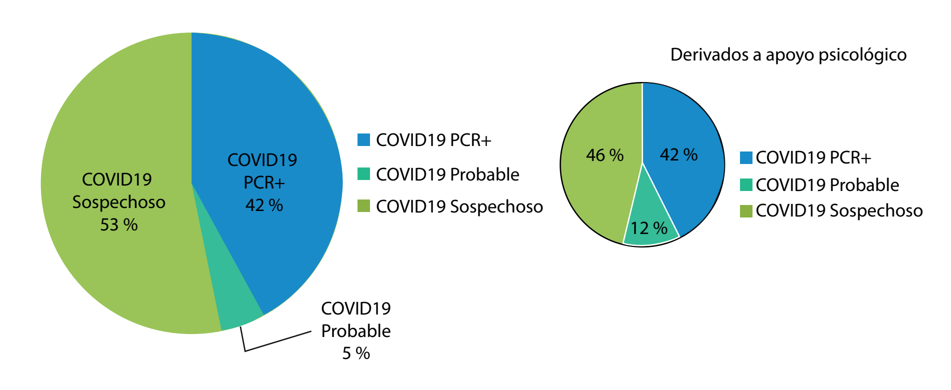
Figura 5
Características de la población participante del programa en el periodo presentado



Fuente: los autores

En cuanto a la condición COVID-19 de los participantes al ingreso al programa, se los clasificó inicialmente de acuerdo con si tenían diagnóstico por estudio PCR o si eran casos sospechosos. Posteriormente y de acuerdo con los cambios de criterios de la autoridad sanitaria se consideró la condición de "caso probable". Tuvimos un 42% que ingresaron con diagnóstico de COVID-19 PCR positivo, y un 58% de participantes que ingresan al programa como caso sospechoso o caso probable. La siguiente figura caracteriza además esta distribución en quienes fueron derivados a apoyo psicológico.

Figura 6
Características de la población participante: condición COVID-19 al ingreso

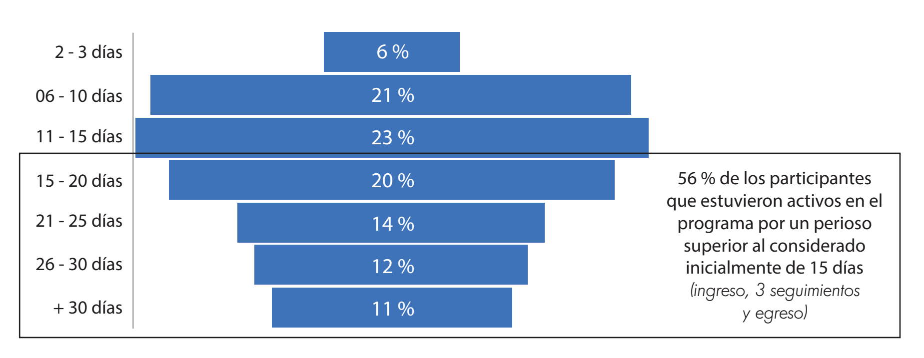


Fuente: los autores

El programa entregó apoyo y acompañamiento en este periodo a 65 participantes registrados, tres de ellos fueron excluidos inicialmente por no cumplir con ninguno de los criterios. El seguimiento a los otros 62 participantes tuvo un promedio de 18 días, la mediana fue de 17 días con una moda de 14 días. Se realizaron seguimientos que variaron un mínimo de 2 días y un máximo de 43 días.

Debe destacarse que más del 56% de los participantes estuvieron activos en el programa por un periodo mayor al originalmente previsto que consideraba un ingreso, 3 seguimientos de hasta 72 horas y un egreso, por lo que se estimó que los participantes estarían un máximo de 15 días en el programa, lo que era consistente con los periodos de aislamiento vigentes, pero que en la práctica se extendió como lo muestra la siguiente figura en la que se presentan la distribución de las permanencias en el programa.

Figura 7
Distribución de la permanencia en días de los participantes



Fuente: los autores

El ingreso al programa de los participantes se concretó, en términos generales, al momento de recibir la confirmación diagnostica de su estudio a momento de la indicación de aislamiento lo cual podía en esos momentos tener demoras significativas.

En cuanto a las actividades de seguimiento de orientación en salud, realizadas considerando los 2 niveles de seguimiento previstos originalmente (cada 48 o 72 horas) y los adicionales que surgieron como parte de la dinámica del programa durante su implementación (seguimientos especiales), se realizo un promedio de 5,7 seguimientos por participante, la mediana fue de 5,5 seguimientos con una moda de 5 seguimientos.

Durante el proceso de seguimiento y orientación en salud se podía detectar necesidades de los participantes asociados a sus condiciones psicosociales, y al hacerlo se aplicaban protocolos establecidos para identificar esas necesidades y proceder a la derivación de estos casos a acompañamiento psicológico, previa consulta y consentimiento del participante. Al momento de realizar este informe se han concretado un total de 26 derivaciones, las que se efectuaron mayoritariamente en el primer contacto o en los primeros seguimientos formales (76%). La siguiente tabla que resume la cantidad de derivaciones realizadas según los días transcurridos desde el ingreso, su condición COVID-19 de ingreso y la instancia del programa en que se concretó la derivación.

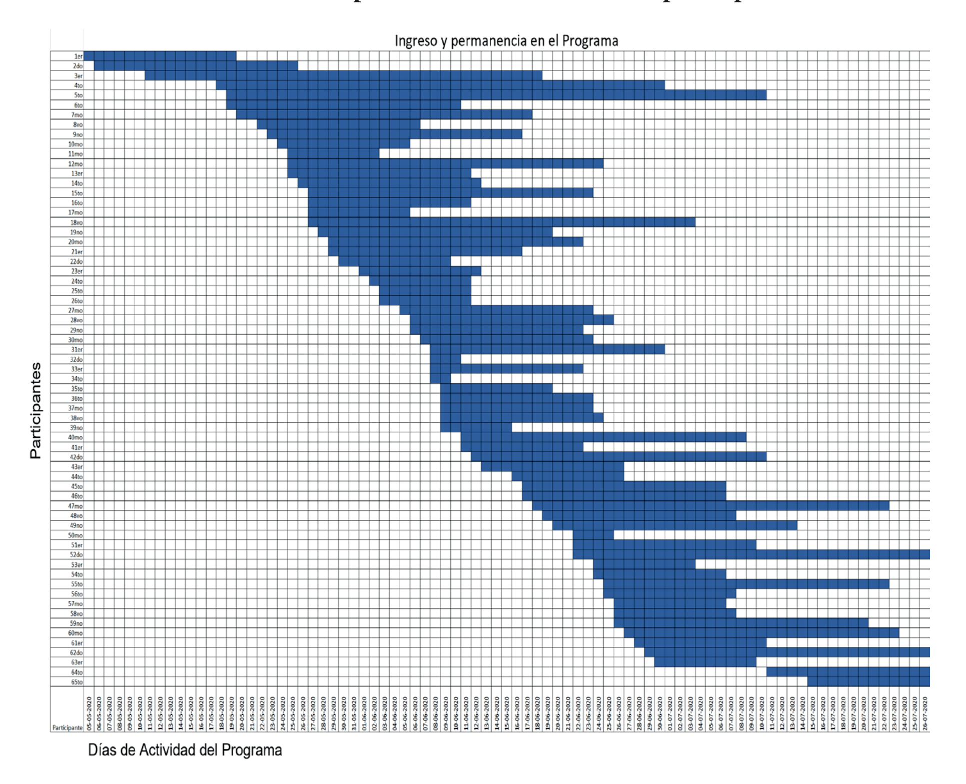
Tabla 2
Participantes derivados acompañamiento psicológico (CEAC)

Días transcurridos desde ingreso hasta derivación	COVID 19 PCR+	COVID 19 Probable	COVID 19 sospechoso	Total derivados		Instancia del Programa en que se deriva	
1	4	1	5	10	38 %	En el primer contacto	38 %
2			2	2	8 %	2do o 3er contacto entre el 2do y 5to día	38 %
3	2	1	1	4	15 %		
4		1	1	2	8 %		
5	1		1	2	8 %		
7	2		1	3	12 %	4to contacto en adelante, desde el 6to día	23 %
8	1			1	4 %		
13	1			1	4 %		
14			1	1	4 %		
Totales	11	3	12	26			

Fuente: los autores

La siguiente figura muestra en forma gráfica la permanencia y acumulación de los participantes en el programa durante el transcurso de los días, llegándose a gestionar hasta 32 participantes en forma simultánea, lo que es una de las complejidades de implementar este tipo de programas de seguimiento.

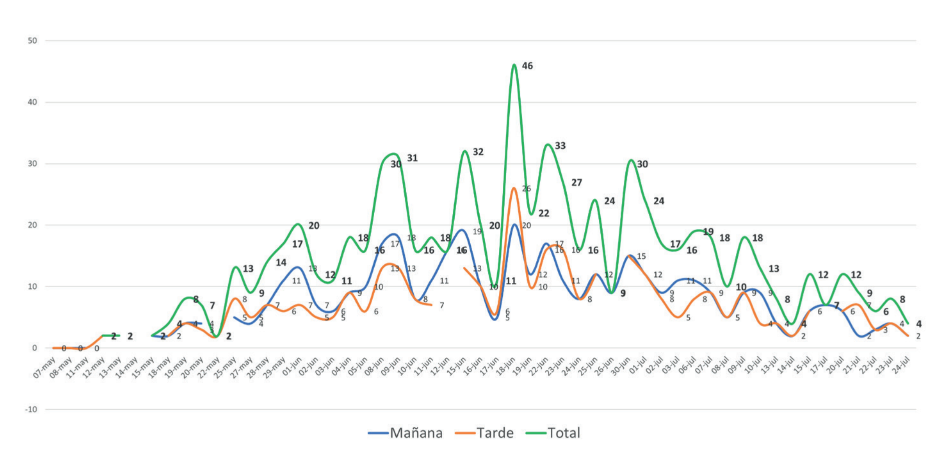
Figura 8
Distribución de la permanencia en días de los participantes



Fuente: los autores

En este periodo el programa realizó un total de 743 seguimientos a los participantes distribuidos en los turnos mañana y tarde. El programa llego a realizar hasta 46 seguimientos en el día, 26 en la mañana y 20 en la tarde que insumían entre 15 a 45 minutos, con casos especiales que demandaban más tiempo. El máximo de participantes activos en el programa se alcanza la segunda semana de junio (el 9-6-2020), llegándose casi 2 semanas después al máximo de seguimientos. La siguiente figura muestra la evolución diaria de los seguimientos realizados por el programa.

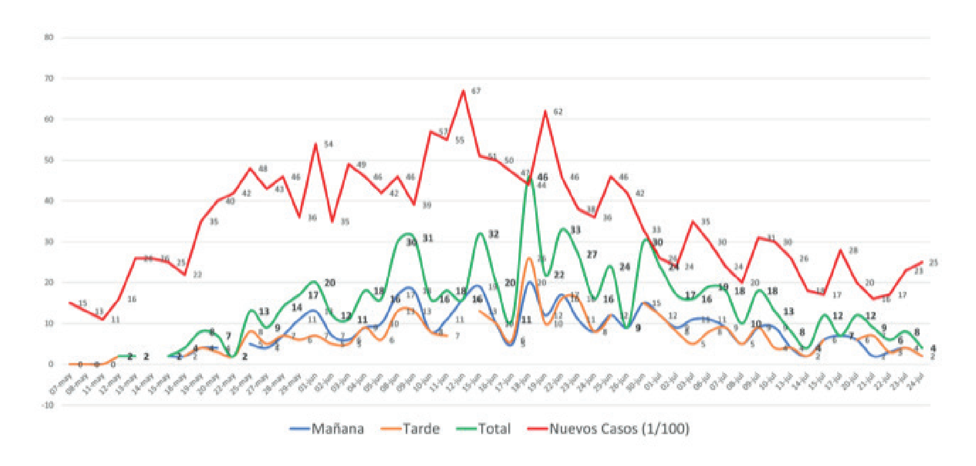
Figura 9
Cantidad total diaria de seguimientos realizados a participantes en turnos mañana y tarde



Fuente: los autores

La demanda del programa fue lineal con el desarrollo de la pandemia y su expansión a las zonas más vulnerables de la población como lo muestra la siguiente figura en la que se compara el total de nuevos casos en Chile (centena de nuevos casos confirmados) con la cantidad de seguimientos que fue necesario realizar en el programa.

Figura 10
Seguimiento diario a participantes en el periodo comparado con nuevos casos COVID-19



Fuente: los autores

La evolución de la pandemia en Chile tuvo un reflejo directo en la cantidad de nuevos casos (ingresos) en el programa y en la cantidad de egresos. Si se hizo notorio la extensión del periodo de seguimiento, lo que llevo a una meseta de participantes activos, con una media superior a 20 en esa condición en forma diaria que se extendió hasta la primera semana de agosto. En la siguiente figura presentan los ingresos, participantes activos y totales y los egresos que tuvo el programa en el periodo analizado.

Figura 11
Ingresos, egresos, participantes activos y totales

Fuente: los autores

Discusión

La identificación y concepción inicial del programa fue la adecuada, pero la dinámica cambiante de una situación de pandemia, como la que se vive actualmente, llevó a flexibilizar definiciones, debiéndose realizar ajustes y adecuaciones en distintos aspectos siendo los más significativos los vinculados a criterios de inclusión y exclusión, los que guardan relación con la duración de las actividades y los ajustes en las clasificaciones y estados implementados para el seguimiento de los casos. Resulta evidente que desarrollar este tipo de programas impone el monitoreo y control de los parámetros que se apliquen al mismo.

El tiempo que transcurre entre el diagnostico efectivo de COVID-19, o el inicio de los síntomas, o la indicación de aislamiento, y el ingreso al programa, fueron muy variados. La percepción del equipo es que se llegaba tarde, lo que limitaba en esos casos la efectividad de la orientación en salud que se entregaba. Por esto, se requiere realizar análisis adicionales para establecer mecanismos que faciliten el acceso al programa en forma más temprana. En nuestro caso, el estímulo más efectivo para difundir el

programa y lograr adherencia al mismo resulta ser la difusión directa de los docentes en sus clases, pero esta no se realiza en forma permanente.

Las consideraciones y supuestos iniciales que se usaron para determinar el periodo de seguimiento solo sirven a modo de referencia, ya que en la práctica solo un 44% de los participantes tuvo seguimientos dentro del rango previsto, fuera por necesidades objetivas o por las dificultades en las comunicaciones con los participantes a partir de su evolución favorable o recuperación. Se requiere de estudios adicionales para determinar criterios de egreso formales.

Debe considerarse mecanismos de refuerzo para los periodos en que se sobrecargan el servicio por acumulación de casos activos y debe analizarse mecanismos complementarios para dar soporte a los participantes en forma continua (lunes a lunes) y los días festivos, esto por la naturaleza del servicio y también porque las ventanas de no atención generan sobrecarga o acumulación de actividades en los días subsiguientes en los que se retoma la actividad.

Conclusiones

El programa implementado cumple con el objetivo de ser un dispositivo efectivo de acompañamiento, apoyo y seguimiento para la comunidad, con indicación de cuarentena o aislamiento domiciliario por diagnóstico COVID-19.

El programa se define e implementa en un tiempo muy ajustado, desplegando servicios antes de que la pandemia inicie su escalada en Santiago, y en lo particular antes de que se dispare la incidencia en las poblaciones en la que mayoritariamente están radicados nuestros estudiantes, por lo que su definición e implementación fue oportuna y pertinente.

El programa logra articular y coordinar recursos de distintas unidades académicas de la universidad, y lleva a la práctica actividades multidisciplinarias, donde se logra en primera instancia un entendimiento de los roles y funciones de cada parte, con una valoración de los aportes que cada parte hace al servicio y a los destinatarios del mismos, los miembros de nuestra comunidad. Es decir que el programa demuestra ampliamente la conveniencia de desarrollar un programa interfacultades, multidisciplinario para hacer frente a temas contingentes con el imperativo de abordar las necesidades tanto desde la perspectiva de salud, como la inherente a los aspectos psicosociales, que enfrentaron los miembros de la comunidad universitaria.

La experiencia abrió nuevos espacios de colaboración no tan solo entre la Facultad de Ciencias de la Salud y el Centro de Estudios y Atención a la Comunidad (CEAC), de la Escuela de Psicología, sino entre otras unidades de la universidad y otros actores de la comunidad.

La valoración del programa por parte de los estudiantes fue muy satisfactoria. Esos resultados también permiten considerar el desarrollo de futuras intervención con la participación del estudiantado en las mismas.

El programa permanece activo, entregando servicios a la comunidad.

Referencias

Cifras Oficiales. (s/f). *Situación nacional de COVID-19 en Chile*. Recuperado de https://bit.ly/3ByEnxV/

MINSAL. (29 de abril de 2020). Medidas sanitarias que indica por brote de COVID-19. *Diario Oficial de la República de Chile*. Recuperado de https://bit.ly/3rruCwG/

MINSAL. (2020). *Protocolo de identificación y seguimiento para contactos de casos confirmados*. Recuperado de https://bit.ly/36RYQPR/

UCSH. (2020). *Programa Somos Compañía, cap. 1: ¿cómo leer los datos del COVID-19? Su impacto psicológico*. Recuperado de https://bit.ly/3BxzC7t/

A educação hibrida na pandemia com pensamento decolonial de Paulo Freire: teorias e possibilidades de práticas

Leila de Francisco Fernandes
Centro Universitário Salesiano, Americana-Brasil

Ana Paula Galante Martinhago
Centro Universitário Salesiano, Americana-Brasil

Introdução

A pedagogia com uma ação decolonial convoca a reflexão da colonialidade do poder de ordem política e econômica, colonialidade do ser relacionada com a história e ancestralidade das pessoas subalternizadas e a colonialidade do saber, conhecimento produzido pelas pessoas subalternizadas. A ação precisaria dez escravizar mentes, desafiar e reestruturar as estruturas sociais, política e epistêmica da colonialidade e tomar como base experiências de ações transformadores dos movimentos sociais e resistências.

A trajetória enquanto pesquisadoras na área da educação levam-nos a buscar a interpretação e apresentação de narrativas que vez ou outra nos remete a aprendizagem e suas transformações.

Desde os remotos anos de aprendizagem até os dias atuais nos quais nos deparamos com o "ensinar", levamos em consideração que o movimento do aprender é constante e abre as portas para que todo e qualquer tipo de aprendizado seja considerado viável.

A educação híbrida utilizada na educação de ensino superior variando entre elementos presenciais e a distância, flexibilizando o estudo em ambientes virtuais e contribuindo com a aprendizagem carrega conotações nas quais o educando adulto será o protagonista do seu aprendizado, disponibilizando recursos como tempo e equipamento adequado para que a

aprendizagem aconteça. No entanto, na educação infantil, fundamental e médio, esse protagonismo não acontece sem que alguns recursos possam ser disponibilizados pelos responsáveis pelos alunos.

Entretanto a pandemia acelerou certos processos, principalmente os tecnológicos tornando necessário que a formação continuada tanto para educadores das séries iniciais até o ensino superior busque constantemente seminários, congressos, reuniões, formações continuadas e toda forma de treinamento para um aprendizado cada vez mais seguro, agora, no ambiente remoto.

Essa aprendizagem foge ao controle e às normas da educação padronizada que é repleta de regras e normativas. Aprender faz parte do ser humano e como uma dança tanto se aprende quanto se ensina. Aprendemos e ensinamos de inúmeras formas e em múltiplos espaços. Assim como uma receita de bolo, que não basta simplesmente seguir, é necessário um toque a mais de cuidado e afeto com o outro, é preciso compreender que mesmo aprendendo nem tudo vale a pena ser guardado. É necessário critério do "que" e "como" utilizar essa aprendizagem.

Morán (2015, p. 27) lembra que é preciso conhecer o que realmente vale a pena aprender e ensinar; para uma sociedade multicultural, quais valores deve-se escolher? Os aprendentes reconhecem que a educação transforma? Diante de algumas indagações pertinentes, o objetivo é apresentar o ensino híbrido e suas dificuldades em certas situações.

A metodologia escolhida é voltada para a abordagem exploratória do assunto, uma vez que a temática ressurge no contexto acadêmico com muita força e faz-se necessário explorá-lo o através de teóricos que contextualizam essa dinâmica, muitas vezes com uma nova roupagem do ensino híbrido e na sequencia explorar a maneira pela qual somente uma camada da população é capaz de interagir com essa metodologia de ensino.

Por considerarmos a pertinência do tema e sua abordagem com relação ao ensino híbrido e algumas facetas, é que se mostra imprescindível no momento no qual estamos vivendo no Brasil e no mundo: uma crise epidêmica que foi capaz de isolar a sociedade e transformar o modelo de educação, que até então era de domínio exclusivo da escola (pública ou privada) e obviamente uma parcela pequena da população de pais se envolviam.

Na recente história da sociedade, a família, como um todo percebeu que o envolvimento deveria ser maior na educação em todas as faixas etárias e lançou mão de vários artifícios em prol deste deslocamento educacional. Encontramos nesse contexto abordagens de ensino e apresentaremos como discussão como a educação hibrida introduziu-se nas escolas municipais de educação infantil e fundamental da Cidade de Campinas com a utilização de ensino a distância e presencial via internet e os desafios ainda a serem superados neste novo paradigma social.

Há um deslocamento das competências muito mais cognitivas que socioemocionais buscando brechas que atendesse ao caminho que ora se

mostra. O híbrido significa misturado. Mistura-se o que conhecemos com o que não conhecemos. Mistura-se o espaço de casa com o espaço da escola. Mistura-se os afazeres domésticos com o ensino aos filhos. Híbrido, assim como a sociedade: misturada, imperfeita, contraditória, em construção.

Assim como Gil (2010, p. 41) esclarece que "hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado", a hipótese deste artigo nos leva a responder às questões voltadas para as narrativas político-público no tocante a aprendizagem e ao ensino remoto no momento de pandemia. Cada sujeito aprende do seu jeito, no seu tempo: alguns de forma lógica e racional, outros de forma menos harmoniosa. Aprendemos de modo intencional e espontâneo. Aprendemos em uma sala de aula convencional tanto quanto em uma festa popular.

Morán (2015, p. 28) escreve que "desde remotos tempos, a educação acontece através de uma mistura de saberes e valores, acontece ainda quando misturamos a matemática com a geografia, por exemplo ao ensinar a distância entre as capitais dos estados" ou seja, acontece ainda quando o professor lança desafios para a turma que de forma individual ou coletiva e ainda personaliza cada resposta.

Diz ainda que híbrido somos todos, ao nos depararmos com situações que exigem várias possibilidades para se chegar a certo consenso. "O ensino híbrido se esbarra em muitas questões e questionamentos, uma vez que não pode ser simplificado a metodologias ativas, ou a mistura do ensino presencial com o remoto" (Morán, 2015, p. 28).

O ensino híbrido ganha esta nomenclatura e a reboque ganha também vários pontos de interrogação e frustração, uma vez que as dificuldades em manter desenvolvimento uniforme entre os sujeitos são constantes.

Metodologia

A pesquisa apresentada a seguir, aponta para decisões que foram decretadas pelas autoridades da educação brasileira que refletiram nas escolas municipais de educação infantil e fundamental da cidade de Campinas, estado de São Paulo e permitiram que estudantes em todas as séries do ensino obrigatório tivessem suas atividades escolares suspensas, incentivando estudos em seus domicílios.

Quais as políticas públicas de levantamento acerca das condições dos alunos e de seus lares, tais como equipamentos adequados, conectividade, suporte familiar e dos professores?

Vasconcelos e Oliveira (2009) nos remetem as questões sobre a autonomia do sujeito que é entendida como a "ausência de dependência e se refere ao controle e à capacidade de decisão dos participantes frente à resolução de suas próprias necessidades" (p. 141), porém as necessidades

de aprendizagem não estão sendo satisfeitas, uma vez que grande parte dos alunos, ainda encontra-se na descrição de analfabetos digitais além de não terem possibilidade a acesso à tecnologia que está sendo apresentada como a grande solução para o momento da pandemia.

No Brasil, o Censo Escolar de 2019 indicou 47,8 milhões de matrículas na Educação Básica, que corresponde a 81% dos alunos de escola pública, sendo 48,1% nas escolas municipais, 32% nas estaduais e 0,8% na rede federal de ensino. Contam com cerca de 2,2 milhões de professores em 180 mil unidades educacionais. As aulas presenciais em todo território brasileiro foi suspensa pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2020, deixando as secretarias de educação assumir o protagonismo. A maioria das secretarias, como a de Campinas, SP antecipou as férias e recesso dos docentes até que houvesse uma programação do que e como fazer com a educação à distância com qualidade.

O coletivo de educadores e pesquisadores publicou uma carta aberta à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sobre a pressão que estavam sentindo em sua prática pedagógica serem transformadas em modelagens e apostilas engessadas, já que cada cidade, cada região tem uma historicidade (Santos *et al*., 2020).

O descaso histórico brasileiro com a formação dos professores não contribuiu no currículo a lidar com tecnologias de informação e comunicação com uma prática de educação híbrida desde a educação infantil até o ensino superior.

Não olhar para as políticas públicas educacionais nos tempos atuais, tentar propor cenários de pós-pandemia é contribuir com a "cultura do silencio" e acirrar as desigualdades socioeconomicas e educacionais dos alunos de escola pública, aumentando o abandono e evasão escolar.

> Mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 60).

Morán (2015) escreve sobre a escola padronizada:

> Que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (p. 28).

E embora estejamos subindo a curva da tecnologia, essa mesma escola insiste em métodos de ensino arcaicos.

Assim como Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 141) conduz seus estudos afirmando que a "prática educativa aponta para um processo de intervenção em que os distintos saberes —do educando e do educador— se contrapõem e se complementam", poderíamos ter sido conduzidos, através das políticas públicas, para a modernização tecnológica na educação, oferecendo práticas em sistemas de computadores nos quais a população acadêmica, em meio a esta pandemia na área da saúde, tivesse condições de acessar redes de computadores com a finalidade de adquirir conhecimentos e compartilhando saberes.

Resultados

Na cidade de Campinas, SP o atual prefeito Jonas Donizette assinou em 17 de março de 2018 o termo de adesão de "Internet para todos" do programa do Governo Federal. O Programa buscou ampliar o sinal de internet banda larga a um terço do valor praticado no mercado. Outra estratégia é o programa "Campinas Digital", coordenado pela Informática de Municípios Associados em Campinas, disponibilizando internet *wifi* a pessoa com um cadastro rápido de imediato. Os aparelhos deste programa foram colocados em locais públicos como praças, prefeitura, parques, teatros, entre outros locais. No mês de março, quando o Ministério da Educação cancelou as aulas presenciais por conta da pandemia COVID-19.

Iremos considerar que a pandemia de fato, impactou de forma muito forte na população a partir da primeira quinzena do mês de março de 2020, e foi neste período que as escolas publicas de Campinas ficaram sem aula presencial, e, portanto, mais de 70 mil alunos de uma hora para outra, tiveram sua rotina escolar alterada com a antecipação das férias escolares. No mês de abril foram disponibilizados plataforma digital para os professores. Mas será que os professores têm instrumentos para acessar? Os alunos têm acesso a essa plataforma?

Várias frentes foram organizadas como política pública para enfrentamento da crise na educação frente a pandemia, como entrega de cestas básicas e hortifrutigranjeiros para os alunos da escola de educação infantil e fundamental municipal enquanto durar a pandemia para famílias que estão registradas no bolsa família e que a escola apontar necessidade.[1]

A parceria com a TV Câmara para transmissão de atividades pedagógicas voltadas para os alunos do ensino fundamental da rede pública de Campinas com sinal aberto e nos canais fechados.

1 Bolsa família é um programa de transferência direta de renda direcionada às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País.

Fornecimento de 21,4 mil chips com a tecnologia 4G para os alunos do Ensino fundamental para acesso a plataforma digital Google Sala de Aula com o celular ou *tablet*. Distribuição de um *cromebook*s a cada professor para utilização pedagógica.

As escolas também tiveram outras estratégias pontuais como criar página no Facebook, continuar as reuniões semanais via Google Meet, ter grupos no WhatsApp, transformar o número da escola em WhatsApp comercial, realizar *live* em páginas sociais, participar de apoio e recolhimento de alimentos e vestuários para distribuição, etc. Todas as atividades são relatadas ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada que emite relatório a Secretaria de Educação.

Discussão

Godinho e Garcia (2016, p. 3) escrevem que "o termo blended learning, surgiu por volta do ano 2000, em cursos educacionais voltados para empresas", onde as práticas da gestão preconizavam que dentro da organização, as pessoas poderiam receber treinamento mesmo fora do espaço físico profissional. Recentemente esta metodologia evoluiu e começou a ser usado em sala de aula, com o mesmo intuito, o de oportunizar que os estudantes escolhessem qual seria o momento mais adequado para adquirir conhecimento em disciplinas teóricas ou seja, disciplinas que não envolviam a presença de um professor enquanto o assunto seria abordado. Com o processo em continua evolução é natural que as abordagens a serem utilizadas e novos recursos sejam desenvolvidos diariamente.

> O ensino híbrido, conta diretamente com o uso de recursos tecnológicos e/ou plataformas adaptativas, esse processo é muito mais amplo e profundo do que quando se começou a ser usado o termo, possibilitando a aprendizagem em diferentes momentos, e espaços, saindo das paredes da escola que detinham o conhecimento, ganhando o mundo, com as incontáveis possibilidades que o ensino hibrido e as tecnologias podem proporcionar para esse novo aluno (Godinho & Garcia, 2016, p. 4).

O acesso à tecnologia com a pandemia não garante que existirá uma mudança, porque a reestruturação do ensino no combate a sua crise só é possível, segundo Paulo Freire (1991) quando existe uma compreensão da educação a fim de emancipar o indivíduo, identificando as lutas de classe e as opressões que começam pela mudança dos opressores com a ação.

O professor com o Ensino Hídrico e o um pensamento decolonizador traz sua experiência de pesquisador que pode ensinar, sistematizar o conhecimento, trazendo a sensibilidade que também está aprendendo, portanto, ensina e aprende de forma dialética (Freire, 1997).

Os alunos podem ser produtores do seu conhecimento, o grupo Modernidade/Colonialidade estudam e revalorizam as teorias e epistemologias do sul, não substituindo o que é existente, mas mostrando que existem outras verdades invisibilizadas pelo eurocentrismo. As teorias do sul eram consideras "rótulos de pensamento", hoje a luta é para ser uma "teoria" social e política e seguir para a decolonização das ciências sociais (Ballestrin, 2013).

Os colonizadores não apenas impuseram o "eurocentrismo" com os discursos coloniais, classificaram, silenciaram, desumanizaram, destruíram povos e sociedades não europeus (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016). A sociedade capitalista liberal e moderna com o pensamento científico, naturalizou os valores a respeito do ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e as relações sociais (Lander, 2005). Penetrar na essência do colonialismo é acabar com os mecanismos de exploração e o pensamento burguês que coisifica as pessoas (Cesáire, 1978).

A colonização não é evangelização, nem tampouco a extensão de uma religião ou de direitos, mas um contexto de dominação e submissão que se empenha em concretizar a "máquina do esquecimento" do que realmente aconteceu. A contribuição da burguesia em impor uma falsa consciência de que a necessidade da barbárie foi necessária para que chegasse a civilização (Alarcon, 2010).

Decolonialidade não é a mesma coisa que descolonização. Descolonização é olhar para o passado como algo que já passou. É rejeitar as teses de uma hierarquia de culturas e raças e ignorar o que o Iluminismo pregou durante os séculos XVIII e XIX na Inglaterra e França como "padrão de civilização", o mundo colonial faltava civilização e toda a repressão é um projeto de levar salvação para os marginalizados, as ideias que no início do mundo tudo era parecido com a América (Bernardino-Costa *et al*., 2019).

Decolonizar é romper com o "padrão de civilização" imposto pelo eurocentrismo e levar os alunos a serem pesquisadores da sua história. Incentivando a busca por várias verdades através da sua historicidade familiar, social e pessoal e criar ferramentas de diálogos midiáticos que cheguem a outros alunos construtores de conhecimento.

O professor criará instrumentos de pesquisa e estudo para romper com a colonialidade que classifica e reclassifica a população, entre raças, etnias, nacionalidades (etc.) para manter o mercado capitalista mundial e a estrutura de colonialidade de poder (Walsh *et al*., 2018). "O direito e o viver a prática educativa em coerência com a decolonialidade. A postura do professor é proporcionar aos educandos a aprender a optar e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha" (Freire, 1993, pp. 69-70).

A articulação entre o ensino presencial com o ensino híbrido é um processo de ensino e aprendizagem que tende a ser também formal (uma vez que o conteúdo é previamente estabelecido, com carga horária a ser cumprida), embora em espaço diferente. Assim como o ensino híbrido faz parte

da educação popular que traz a prerrogativa de uma educação compartilhada onde os saberes são descobertos em comunhão, em rede. Vasconcelos e Oliveira (2009), nos lembra que "não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer opressora" (p. 139).

A opção pelo ensino híbrido implica e permite que a integração de áreas, profissionais e estudantes diferentes, aconteçam em espaços e tempos distintos. O ensino híbrido é impactante sim, e mostra que ensinar e aprender nunca foi tão intenso e exigiu tanto de educadores quanto dos alunos, sem esquecer da família e sociedade como um todo. Como escreve Morán (2015) "ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais" (p. 29).

A educação híbrida sendo parte o estudo de diversos conhecimentos e o diálogo em outro momento com o professor pelos meios midiáticos, que está acontecendo por causa da pandemia, fará com que o aluno não seja mero receptor de conhecimento, mas terá possibilidades de criar seu próprio conhecimento, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47).

Conclusões

Aprender e ensinar são movimentos constantes e intensos, e representam o modo como o indivíduo se percebe dentro da comunidade na qual está inserido. A constância é tamanha que mesmo em estado de negação referente à aprendizagem, quando o indivíduo afirma que não está aprendendo, algum ensinamento ele conseguiu internalizar (Fernandes, 2018, p. 13).

Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 139) apontam que não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer opressora e as políticas públicas que visam transformar a vida dos sujeitos devem abranger todos os estudantes, de forma indistinta.

Interessante observar que Penna (2014) em artigo escrito recentemente sobre *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, escrito em 1968, aborda que existe a proposta da desconstrução de uma estrutura opressora e é neste contexto que a educação tem buscado respostas ao ensino remoto e muitas vezes híbrido, no entanto, carece de cuidado extremo: a realidade no nosso país é discrepante e não pode ser tratado da mesma maneira em todas as regiões e cidades.

A educação mais uma vez, não se preparou para atender de forma igualitária a todos. Estamos vivenciando mais um momento de decolonização, desta vez ainda mais temeroso: a Revolução 4.0, tão aclamada, não consegue atender nossos alunos de forma remota sem que ocorra perdas

irreparáveis nos que, por falta de investimentos públicos não possuem acesso regular aos canais de comunicação para que este ensino possa ter abrangência global.

O projeto acadêmico-político da decolonialidade tenta esclarecer e sistematizar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber no sentido em pensar como transformar a sociedade.

Os desafios neste projeto decolonial são de visibilizar os autores, pensadores e pesquisadores brasileiros, dialogar com acadêmicos que citam autores negros e indígenas. Pesquisar e dar visão aos movimentos de luta de mulheres negras, quilombolas, movimentos negros, jovens da periferia, da estética e arte negra e aos intelectuais (Bernardino-Costa *et al.*, 2019).

Dar visibilidades as pessoas subalternalizadas pela sociedade e as teorias da educação popular, a educação indígena e a educação em comunidades amazônicas com as suas tradições orais, memórias e patrimônios afrobrasileiros sendo considerados outros conhecimentos e não mito (Walsh, 2018).

A educação híbrida como um projeto decolonial propõe que os alunos-pesquisadores questionam as "Bombas culturais" expressadas pelo queniano Ngugi Wa Thiongo, não desfragmentando os conhecimentos em diversas partes, e sim, trazendo uma reflexão da sua reexistências usando as ferramentas midiáticas como forma de libertação (Bernardino-Costa *et al.*, 2019).

A demanda por liberdade, segundo Freire (1993) pode fazer reinventando o mundo com uma visão ética e estética, que vai além dos padrões sociais. Pois a colonialidade do poder impôs que o conceito de modernidade se refere à racionalidade, a ciência e a tecnologia sendo imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus (Quijano, 2005).

A educação hibrida pensada neste artigo com o intuito do professor dar voz aos alunos. O educador tem que ter a sensibilidade de entender que cada contribuição é importante e fala a partir do lugar onde se encontra, cada um tem um olhar sobre a situação e tem uma pauta específica e pretendem chegar a um ponto em comum.

> A educação faz parte da interação da cultura, no qual a formação das pessoas como sujeitos da ação nos leva a compreender que todas as vozes são importantes, pois as invenções e reiterações de palavras, valores e ideias que ensinamos e aprendemos a sermos quem somos (Martinhago, 2019, p. 37).

A interseccionalidade é entrecruzar todas as categorias biológicas, sociais e culturais como gênero, raça, classe, orientação sexual, religião, idade devem ser estudados e abordados como conceitos de intersecção de identidades sociais interligados e relacionados com o sistema de opressão, dominação e/ou discriminação (Assis, 2019).

Valorizar a interculturalidade na educação híbrida é um "giro epistemológico" contribuindo com novos paradigmas, projetos sociais, políticos e ideológicos como forma de transformação. O "giro epistemológico" tem um sentido político e ideológico como parte do processo e práticas que questionam, criticam e resistem a políticas do Estado monocultural e a prática de violência simbólica e estrutural.

> El giro de-colonial es la apetura y a liberdad Del pensamiento y de formas de vida (economias-otras, teorias políticas-otras), la limpieza de la colonialidad del suer y del saber; El desprendimiento Del encantamiento de la retórica de la modernidad, de us imaginário imperial articulado em la retórica de la democracia (Mignolo, 2008, p. 253).

A interculturalidade tem o objetivo de constituir um projeto para a construção, transformação e posição de subjetividades e políticas identitaria em todos os setores da sociedade. A educação proporcionará o aluno a combater a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, no modo de confrontar e superar a exclusão, a marginalidade e a subalternização "necesario dentro de los procesos de decolonizar El cuerpo como también la mente" (Walsh, 2002, p. 14). Prática educativa nesta vertente tem seus fundamentos no "*re-existir* e *re-viver* como processos de *re-criação*" (Walsh, 2009, p. 38). Preciso pensar, segundo Fanon, numa pedagogia que permite "pensar a partir de", estimulando a autoconsciência e ação para uma humanização individual e coletiva com o intuito da libertação da colonialidade do poder, saber e ser.

Referências

Alarcon, D.(2010). Discurso sobre o colonialismo, de Aimé Césaire: um texto de combate. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, *4*(2).

Assis, N. D. de. (2019). *Interseccionalidades* (pp. 11-41). Salvador: UFBA; Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distancia.

Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117. Brasília.

Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N. & Grosfoguel, R. (eds.). (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bernardino-Costa, J. & Grosfoguel, R. (jan/abr, 2016). Decolonialidade e Perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, *31*(1).

Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

INEP. (2019). *Censo Escolar, 2019*. Brasília: MEC. Recuperado de https://bit.ly/3BvKMtz/

Fernandes, L. de F. (2018). *A educação informal no ambiente corporativo em uma microempresa na cidade de Campinas - SP* (Dissertação Mestrado em Educação). Recuperado de https://bit.ly/3wYu2Yr/

Freire, P. (1991). *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez.
Freire, P. (1993). *Política e Educação: ensaios.* São Paulo: Cortez.
Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.
Freire, P. (1997). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
Godinho, V. T. & Garcia, C. A. (Setembro, 2016). *Caminhos Híbridos Da Educação-Delimitando Possibilidades* (pp. 1-10). Simpósio Internacional de Educação à Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. Recuperado de https://bit.ly/3hZc6sx/
Lander, E. (2005). *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos* (pp.7-24). Buenos Aires: CLACSO.
Martinhago, A. G. (2019). Paulo Freire e os desafios de trabalhar numa educação sociocomunitária com capoeira. In J. H. Gómez & D. Llanos, (eds.). *El modelo pedagógico salesiano*. Quito: UPS.
Mignolo, W. (enero-junio, 2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y um caso. *Tabula Rasa*, (8). Bogotá, Colombia.
Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. E. Torres Morales (eds.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (vol. II). Recuperado de https://bit.ly/3i0RsrU/
Penna, C. (2014). Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós colonial latino-americana. *Rev. De Estudos & Pesquisas sobre as Américas*, *8*(2), 181-199 Recuperado de https://bit.ly/3hY8yXi/
Prefeitura Municipal de Campinas. (2020). *Secretaria da Educação.* Recuperado de https://bit.ly/3y75YEk/
Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117-143). Buenos Aires: CLACSO.
Santos, A., Mello, C. A., Ribeiro, E. C. & Sampaio, G. C. (2020). *Os impactos da COVID-19 nas políticas públicas da educação básica*. Recuperado de https://bit.ly/2V70ISi/
Vasconcelos, V. O. de & Oliveira, M. W. (maio/agosto, 2009). Educação Popular: uma história, um que-fazer. *Rev. Educação Unisinos*, 135-146. Recuperado de https://bit.ly/3kJe5my/
Walsh, C. (2002). *(De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador.* Lima: Norma Fuller.
Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In V. Candau, *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43).
Walsh, C., Oliveira, L. & Candau, V. (2018). Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(83).

El podcast: una herramienta pedagógica contada desde experiencias universitarias salesianas

Jezabel Calero Herrera
Universidad Politécnica Salesiana

Tania Villalva Salguero
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

En América Latina y en el mundo entero, las nuevas tecnologías se ha posicionado en las últimas dos décadas, como un eje primordial para el ámbito educativo, en este sentido las instituciones plantean nuevas políticas de aprendizaje destinadas a consolidarse desde plataformas digitales; el crecimiento exponencial de los usos educativos de la Web 2.0 estableció la construcción de contenidos a través de *webquest*, *blogs*, *wikis*, redes sociales, *podcast* y otras plataformas características de esta nueva concepción de la web.

Este impulso tecnológico ha propiciado la consideración de un cambio de paradigma, pues las didácticas clásicas de los profesores que utilizaban libros, transparencias, vídeos y casetes de audio; ha trasgredido hasta la incorporación de *blogs* docentes, entornos colaborativos y *podcast* de vídeo y audio, por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje rompe con las barreras físicas y temporales, así como un mayor control del estudiante sobre su propio aprendizaje.

Por lo tanto, los establecimientos de educación superior acogen la demanda tecnológica de las sociedades contemporáneas, y permiten la incorporación de metodologías didácticas construidas desde la concepción de la Web 2.0, término que surge a partir del año 2004, como respuesta a la concepción tradicional de la red, y evidencia una convergencia destinada a

mejorar la interactividad con los usuarios, a través de medios y herramientas que garanticen una mejor y mayor participación (Educastur, 2007).

Tim O'Reilly (2005), a quien se atribuye la expresión Web 2.0, hace referencia a esta como un nuevo paradigma, el mismo que traspasó las críticas y evolucionó de la Web 1.0 caracterizada por manejar contenidos estáticos, con escasa interactividad, donde la complejidad tecnológica a la hora de crear contenidos relega a la mayoría de usuario al rol de lectores; por lo tanto la web se transformó y dinamizó, con aplicaciones simples e intuitivas que favorece la aparición de plataformas colaborativas u otras formas de información creada por el usuario, con posibilidades de interacción (Castaño *et al*., 2008, pp. 19-20). Sin embargo, la Web 2.0 otorga el protagonismo a los usuarios; pues son quienes elaboran, comparten, opinan, etiquetan, clasifican, interactúan, lo que supone una democratización de las herramientas de acceso a la información y elaboración de contenidos (Marqués, 2007). Por su parte, De la Torre (2006) establece una diferencia entre la Web 1.0 y la Web 2.0, señala que existe siete variables: modo, mínima unidad de contenido, estado, modo de visualización, arquitectura, editores y protagonistas.

La Web 2.0 multiplica las posibilidades para la educación, pero requiere un cambio en la concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del papel desarrollado por docentes y discentes. Esta web facilita la realización de nuevas actividades de aprendizaje y evaluación, así como la creación de redes de aprendizaje, lo que permite reflexionar sobre cuestiones educativas, elaborar y compartir recursos (Marqués, 2007). La Web 2.0 proporciona espacios online para el almacenamiento, clasificación y difusión de diferentes tipos de contenido (texto, imagen, sonido, audiovisual) en diferentes formatos, a los que se tendrá acceso de modo individual y/o grupal (de manera libre o por medio de un usuario y contraseña) (Marqués, 2007).

Finalmente, entre las potencialidades más relevantes de la Web 2.0 en el ámbito de la enseñanza, se destaca el desarrollo y mejora de las competencias digitales; esto es, la adquisición de destrezas para la búsqueda y selección de información, así como para su publicación y transmisión. Unas competencias digitales que adquieren especial proyección en el contexto actual de la educación superior, con el proceso de adaptación de las universidades.

¿Qué son los podcast?

El término *podcasting* fue acuñado por primera vez por Ben Hammersley en el año 2004, en un artículo publicado en *The Guardian*. Responde a un juego de palabras entre "iPod" y "*broadcasting*", es decir, la unión del nombre comercial que recibe el reproductor multimedia de Apple y el verbo "transmitir". Sin embargo, en otras versiones las raíces del vocablo

podcast hace referencia a un acrónimo formado por *public on demand* y *cast*. Esta denominación reflejaría la esencia del *podcast*: una emisión pública descargada bajo demanda (Castaño *et al*., 2008, p. 131). Por tanto, desde una perspectiva amplia *podcast* es:

> Un archivo digital de sonido disponible en una web y con el que podemos hacer dos cosas: escucharlo desde donde lo encontramos, o bien descargarlo en nuestro dispositivo electrónico, para reproducirlo después sin estar conectado a Internet o para oírlo en un reproductor digital (Borges, 2009, p. 17).

Tenorio (2008) establece, a manera de cronología, el nacimiento del término *podcast*. Considera que su inicio fue a comienzos del año 2000, cuando Dave Winer desarrolló una nueva etiqueta *enclosure* para la versión 0.92 de RSS; etiqueta que permitió la sindicación del primer archivo de audio. En 2004, Winer, junto con Adam Currry (DJ la cadena MTV), creó una aplicación informática que permitió la descarga automática de programas de radio online en el iPod. Después, Marcelo y Martín (2007) concluyen que los *podcast* son programas que tienen diferentes episodios (o *podcast*), es decir, "un archivo único de audio que permite la descarga desde un sitio web concreto no es, técnicamente, un *podcast* porque no tiene contenido repetido (Lankshер y Knobel, 2010, p. 178).

> La enorme expansión que han alcanzado los *podcast* en su breve período de existencia ha hecho precisa una reconceptualización del término que, una vez desvinculado de la radio online, ha pasado a definir a una serie de contenidos realizados sin interés comercial que son alojados en Internet, desde donde se pueden consultar y descargar de forma gratuita (Infante, 2006, p. 106).

Para legitimar la consolidación del fenómeno *podcast*, el *New Oxford American Diccionary* declaró al término *podcasting* palabra del año en 2005, cuando apenas había transcurrido un año de su creación. Sellas (2009), especificó que:

> *Podcasting* es la distribución de contenidos sonoros a través de Internet mediante un proceso automático denominado sindicación web. La clave de este sistema es la incorporación del archivo de audio adjunto en un *feed* con un determinado formato de sindicación […]. *Podcast* es el archivo de sonido distribuido mediante *podcasting* o bien a la serie de episodios sonoros distribuidos de forma periódica en un mismo *feed.* El término se refiere tanto al contenido como al continente (pp. 177-178).

En este sentido, Solano y Sánchez (2010) definieron a los *podcast* educativos como "medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un pro-

ceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, por un estudiante, por una empresa" (p. 179). Lo que se entiende es que la elaboración de un *podcast* debe estar en armonía con la planificación didáctica y los objetivos pedagógicos.

En efecto, Borges (2009) asegura que el primer requisito para incorporar los *podcast* al proceso de enseñanza-aprendizaje, es el de estar dispuesto a compartir, con los contenidos educativos, el espacio en la memoria de aquellos dispositivos móviles habitualmente asociados al ocio.

Interacción entre la educación y el podcast

Desde los procesos globalizadores, el cambio de siglo y el auge del internet, la radio se plantea nuevas formas de transmisión, deja de lado la visión análoga de las ondas hertzianas, e incursiona en nuevas modalidades digitales y contenidos sonoros que responden a las nuevas realidades, donde el tiempo y el espacio se siente y se construye de manera diferente. Merayo (2007) especifica que "la radio conoce a la reina del baile mediático, internet, y tímidamente, empieza a bailar con la Red: es un movimiento tímido y un tanto patoso, pero nadie duda de que aprenderán a estar juntas sin pisarse y complementándose" (p. 152).

Estas transformaciones permiten no depender de un horario, pues la dinámica de lo digital establece el acceso a toda hora, los programas son consumidos desde una descarga, y no necesariamente atados a una programación fija como en los medios tradicionales, la búsqueda no se limita a un dial, se lo hace de acuerdo a las preferencias de los usuarios, entonces, gracias a la simbiosis de la red y la radio, aparecen nuevas modalidades de producción como el *podcasting*.

Con este cambio de paradigma, la terminología también evoluciona, los "internautas" (personas que utilizan los servicios de internet) usan cada vez con más frecuencia dispositivos móviles para acceder a internet y algunos usuarios acceden a la radio *on-line*, "una cuarta parte escucha la radio en el móvil y casi la mitad se declaran consumidores de audio bajo demanda, ya sea de radio o de servicios musicales como *Spotify* o *Last.fm*, por ejemplo" (Sellas, 2011, p. 7). El siglo XXI, sin duda, se caracteriza por la cantidad de *smartphones* existentes, mismos que permiten la portabilidad de la radio. Por su parte, Toni Sellas (2011) asegura que "hoy, la escucha de contenidos sonoros en movilidad forma parte de la realidad cotidiana de muchas personas" (p. 8).

En este sentido el *podcasting*, desde su aparición en el año 2004, sostiene las narrativas sonoras desde dos ámbitos, por una parte está el contenido de las emisoras convencionales y por otra la creación de producciones específicas con temáticas diversas para consumidores determinados;

precisamente este es el verdadero sentido de la consolidación de los *podcast*, "facilita la posibilidad de convertirnos en creadores y distribuidores de contenidos sonoros a través de Internet" (Sellas, 2011, p. 31). Varias son las temáticas que se presentan a través de los *podcast*. Se abordan campos de interés público como: noticias, economía, política, arte, cultura, deportes, salud, religión, tecnología, cine, televisión, música, comedia, juegos y pasatiempos, educación; pero, sin duda alguna apuntan a *target* potenciales como: la familia, los infantes, los jóvenes, los adultos, y las personas de la tercera edad.

Entonces, la popularidad de los *podcast* se potencializa por la facilidad del uso, su accesibilidad, la producción y distribución de contenidos, y adicionalmente el "enorme potencial educativo, ya que constituye una fuente formidable de recursos de audio y video para el aula, al convertirse en una forma de aprender y profundizar sobre los temas que se trabajen" (Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 37). De ahí la necesidad de buscar formas que permitan trascender el conocimiento, pues los contenidos web pueden recorrer el mundo entero en instantes:

> El *podcast* no deja de ser una manera más de comunicar con gente interesada en unos contenidos determinados. Comunicación a través del lenguaje sonoro, el mismo que durante años ha sido patrimonio de la radio, pero que ahora también es utilizado por personas que hasta el momento se habían mantenido ajenas a este ámbito de la comunicación" (Sellas, 2011, pp. 30-31).

Por consiguiente, los *podcast* no se limitan a comunicar, tienen potencialidades educativas, cuando presentan contenidos que sirven como aportes académicos, desde una construcción fundamentada y critica de autores, que permita dar al contenido un peso importante para la reflexión de las sociedades y sus problemas cotidianos. Perona (2009) asegura que:

> Mientras que en las regiones más desfavorecidas del planeta la radio sigue siendo un instrumento esencial de formación básica a distancia, en los países más avanzados son cada vez más numerosas las emisoras en línea escolares, universitarias, formativas, que, valiéndose del potencial de la Red, enriquecen su oferta con espacios multimedia complementarios, y otras utilidades (p. 108).

Por tanto, la radio nunca ha dejado su papel educador, si bien su popularidad mermo con la aparición de la televisión, ahora se fortalece gracias a la enorme estructura tecnológica que lidera la sociedad actual, de ahí, la radio vuelve a resignificar su valor pedagógico, utilizando formatos tradicionales emitidos desde plataformas innovadoras a través de la red.

El podcast como herramienta pedagógica

En este afán de investigar nuevas herramientas relacionadas con las tecnologías de la comunicación dentro del ámbito educativo, surge la posibilidad de estudiar los *podcast* como elemento fundamental para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Pues sin duda, los *podcast* son herramientas de la web 2.0 que se ha logrado adaptar a los entornos educativos, desde el carácter fundamental sonoro. Durbridge (1984 en Salmon y Nie, 2008, p. 4) destacó la predisposición positiva de los estudiantes a la incorporación del audio y de la radio en la educación, pues favorece:

- La respuesta a los materiales de audio.
- La escucha de conversaciones, en concreto de una parte de su curso.
- La recepción de indicaciones o consejos sobre prácticas de laboratorio o talleres.
- La escucha de información sobre hitos, debates y opiniones sobre expertos en la materia.
- El estímulo del aprendizaje por medio de una voz conocida y respetada.

Por tanto, la aplicación de los *podcast* en el proceso educativo termina siendo una experiencia positiva, pues posibilita a los estudiantes el desarrollo de su imaginación, incentiva a la investigación, tanto de contenidos como del manejo de plataformas virtuales, y la accesibilidad a software destinado a la creación y edición digital de archivos de audio y vídeo, y la creciente implantación de dispositivos móviles adecuados para el consumo de archivos sonoros (EDUCAUSE, 2006) y la creación y participación de comunidades *on-line*.

Metodología

Para llevar a cabo este trabajo se empleó un diseño metodológico descriptivo y exploratorio. Fue desarrollado durante los meses de abril, mayo, junio y julio de 2020, durante la emergencia sanitaria por COVID-19 en Ecuador. La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la Carrera de Comunicación de la UPS-Quito, con interés en participar dentro de un proyecto práctico de narrativas sonoras a modo de laboratorio. Son 3 mujeres y 4 hombres mayores de 18 años, residentes en distintas partes del Ecuador, de segundo, sexto y octavo nivel de la Carrera.

Se realizó una investigación cualitativa y etnográfica mediante la aplicación de entrevistas a profundidad para la evaluación de la experiencia, percepción de aprendizaje y aceptación por parte de los alumnos de este grupo en específico y así comprender el impacto educativo que tuvo la producción de *podcast* entre los estudiantes universitarios que realizaron

esta actividad durante la pandemia. Además, mediante encuestas se evaluó cuantitativamente el conocimiento previo de los estudiantes y su opinión respecto al *podcast* como una herramienta de aprendizaje.

Resultados

Resulta interesante conocer la experiencia previa de los estudiantes en la realización de producciones radiales o de *podcast.* El 43% de los estudiantes analizados no han tenido experiencias previas en radio, mientras que el 57% de ellos ha participado en radio revistas, noticieros y programas juveniles de manera presencial dentro de los laboratorios de la Carrera de Comunicación.

Cuando se invitó a estos estudiantes a participar en la producción de *podcast* durante la cuarentena, mencionan haber sentido incertidumbre por la "nueva normalidad" con la que tuvieron que realizar las producciones. Esto significó para ellos una nueva modalidad de recolección de datos, realización de entrevistas en modalidad virtual, búsqueda de historias sin salir de casa, el acceso a nuevas plataformas para grabación simultánea de los locutores ubicados en distintos puntos geográficos y la gestión de herramientas propias de grabación y edición de audio. Dicen que fue algo nuevo porque no es lo mismo hacerlo desde casa que desde un estudio acondicionado para radiodifusión o cara a cara. Sin embargo, se alegran de que fuera una oportunidad interesante para crear propuestas innovadoras. Al aceptar realizar un *podcast* durante la pandemia tenían en mente que la forma de producir iba a cambiar. Sin embargo, aseguran que aceptaron participar en el proyecto porque, para algunos, sería su último trabajo como estudiantes de la universidad y querían tener esa práctica. Otros mencionan haber estado buscando nuevas experiencias y la producción de su programa durante la cuarentena era una aventura completamente nueva. También especificaron que quisieron aprender más sobre el mundo de las nuevas narrativas sonoras y querían saber cómo producir con calidad desde casa. Algo que resaltó entre los testimonios es que buscaban aprovechar el tiempo durante el encierro obligatorio, pues tuvieron que quedarse en casa durante la emergencia sanitaria y encontraron en la realización de *podcast* una buena opción.

En cuanto a la metodología para la realización de los programas, los estudiantes tuvieron incertidumbre respecto al uso de plataformas para video-llamadas y cómo realizar investigación y verificación de datos en forma virtual. Pero también tuvieron las inquietudes propias de un proceso presencial: cómo realizar entrevistas, guiones, locución, grabación y edición de audio. Hubo dudas respecto a las rutinas de trabajo virtual, mientras que un estudiante explicó que como ya estaba familiarizado con las sesiones de trabajo presencial solo tuvo que realizar lo mismo de manera autónoma. Los

estudiantes aseguran que el sistema de trabajo es el mismo presencial que a distancia porque de ambas formas necesitan investigar, planificar, prepararse y predisponerse.

Esta modalidad de trabajo les ayudó a entender que gracias a las nuevas tecnologías no tienen limitaciones respecto a la ubicación geográfica ni a las herramientas técnicas. En un caso, una estudiante consiguió entrevistar a un personaje colombiano que vive en España, la grabación la realizó con una plataforma de video-llamadas. Otra estudiante menciona que entendió la facilidad de hacer un *podcast* con calidad técnica utilizando su teléfono celular y su computadora; dice que solo se necesitó las *ganas* de trabajar y hacerlo. Otra de las ventajas que encontraron es que, gracias a las restricciones de movilidad, pudieron quedarse en casa contando con más tiempo para dedicar a la realización del *podcast* y la libertad de poder ensayar, repetir y corregir en su habitación, en un ambiente que les resulta cómodo y familiar, versus la presión que a veces se siente al estar dentro de una cabina de radio. Esto, para otra estudiante, en contraposición, fue un problema. Dice que minutos antes de conectarse a producir su *podcast* se encontraba haciendo otras actividades y que le tomaba un poco de tiempo entrar en sintonía con la nueva situación.

Es importante considerar también las desventajas de esta experiencia. Los estudiantes dicen que resulta complicado realizar una entrevista en modo virtual por el control de las situaciones emocionales. Fue evidente la falta de la cabina de grabación acondicionada acústicamente cuando, al momento de grabar, se filtraron sonidos del exterior, además les resulta más fácil operar los equipos profesionales de grabación de audio.

Durante la producción de *podcast* durante la cuarentena, los estudiantes dicen haber aprendido a trabajar en equipo debido a que era necesario cumplir a tiempo con sus tareas para que los otros compañeros puedan realizar las suyas y cumplir la planificación. Aprendieron a escuchar más durante una entrevista, mejorar su locución y redacción. También aseguran que con pocas herramientas se puede hacer un gran proyecto.

Dicen que el papel del docente-laboratorista fue guiar, coordinar, acompañar y liderar el proyecto; fue valioso que no realizó esas tareas desde "fuera", sino participando de forma conjunta con los estudiantes demostrando amabilidad y cariño al momento de realizar las labores. Los nervios que sentían al inicio, dicen que se transformaron en confianza para trabajar. Además, fue importante la enseñanza de locución y producción que no se realizó desde la teoría sino desde la práctica.

En cuanto a si los estudiantes aprendieron más de realización de *podcast* o de los contenidos que estaban tratando dentro de los mismos, las respuestas son divididas; tienen que ver con la experiencia individual del estudiante. Los participantes dicen que gracias a los *podcast* ha podido crear vínculos con las personas que se sienten identificadas con sus contenidos por

lo que mucho depende de la temática que trate. Aseguran que dentro de la producción de un *podcast*, la preocupación más que por transmitir información debe ser por crear interacción con el oyente.

Discusión

Hay que considerar que el potencial narrativo sonoro de los *podcast* se sostiene gracias a que usa los diferentes elementos del lenguaje radiofónico: palabra, música, efectos sonoros y silencio. Estos han conseguido resaltar sus potenciales como la cotidianidad, la pluralidad, la recreación de la realidad o la creación de imágenes mentales que hacen de la radio un medio específico y singular con un alto potencial educativo, pues como afirma Rodero (2008) "el lenguaje auditivo facilita la comprensión de conceptos abstractos, debido al procesamiento lineal-secuencial que se realiza de la información de referencia. Por tanto, se trata de un proceso más analítico que sintético" (p. 104).

Esto no solo se relaciona con los consumidores de *podcast*, sino con quienes los producen, como en el caso de los estudiantes de la Carrera de Comunicación que realizaron *podcast* durante la cuarentena. Ellos aseguran que mediante el lenguaje de la radio han podido dejar su huella dentro de su universidad, aprender haciendo, aprovechar de una buena manera la etapa universitaria conociendo otras realidades e historias distintas a las que encuentran a simple vista. Por eso recomiendan ampliamente esta experiencia que les permite ampliar su experiencia en el mundo de las narrativas y les permite realizar trabajos en vía a su profesionalización.

Al utilizar el lenguaje de la radio pueden convertirse tanto en narradores de historias como ser los personajes protagonistas de sus propios relatos, porque no solo se trata de escuchar narraciones, sino de crear auténticas piezas radiofónicas: "El cuento narrado es una excelente estrategia de estimulación bihemisférica, a través del desciframiento y disfrute de la metáfora, la figura literaria que frecuentemente aparece en los cuentos, las parábolas, las fábulas y los mitos" (Montero y Mandrillo, 2007, p. 61), pero debemos tener en cuenta además, que el lenguaje radiofónico es sustancialmente distinto al literario. De ahí que se haga imprescindible que tanto los docentes como los estudiantes aprendan a dominar el lenguaje de la radio tanto para la escucha como para la ideación y creación de piezas. Es ahí donde la guía del docente-laboratorista, que desde primer instante lidera el proceso, es una fortaleza para el aprendizaje.

La amabilidad con la que trata el docente-laboratorista a sus estudiantes es el primer paso hacia una dinámica de trabajo con voluntad, modestia y docilidad, dentro del camino de la producción de *podcast*. Se aplica el pensamiento pedagógico de Don Bosco:

> Es importante que del buen trato amable y cariñoso por parte de los educadores nazca la correspondencia y habitualidad del buen comportamiento; se trata de un compromiso con el clima familiar construido, y esto por consiguiente daba la seguridad y certeza de contar siempre con una figura paterna, educativa y de un amigo. Es la confianza construida para la seguridad en sus actos, clave esencial en la configuración y caracterización del honrado ciudadano y coherente cristiano (Sáenz, s/f, p. 17).

De esta manera se consiguió que los estudiantes se unieran al proyecto de forma voluntaria y que fueran responsables y constantes, aunque estuvieran pasando por una situación de emergencia sanitaria que afectó en varios niveles a toda la población. Se logró que dominaran el nerviosismo y tomaran la confianza necesaria para realizar el objetivo común.

Rafael Quintana (2001) afirma que "al margen del valor universal de determinados sonidos, la mayoría de ellos pueden originar en el oyente actitudes distintas, según la situación particular en que se encuentre" (p. 98). Así mismo los estudiantes que elaboraron sus *podcast* tuvieron distintas reacciones durante la producción de su contenido. Mientras que a unos les impactó más los testimonios que iban recolectando, a otros les resultó interesante la mezcla y creación de sonidos, mientras que unos aprendieron a escuchar las palabras de sus entrevistados, otros lograron aprender de sus propios sonidos emitidos mediante la locución o la generación de efectos de sonido.

Conclusiones

Los *podcast* han dado un salto cualitativo de la radio web, donde conforman una de sus principales características de la "radiomorfosis" a la educación. Es precisamente en este ámbito donde su utilización se convierte en una oportunidad para que los profesores se aproximen a las nuevas generaciones de estudiantes: los "nativos digitales". Se recomienda que este acercamiento esté enmarcado dentro de la confianza aplicable mediante el pensamiento pedagógico de Don Bosco.

Tanto la escucha de los distintos géneros radiofónicos (informativo, ficción, opinión) como la creación de distintas piezas en la etapa universitaria, permiten formar al alumno en lo auditivo, en los usos del lenguaje oral y escrito, y va a fomentar su capacidad expresiva, creativa, imaginativa, crítica. Además, de permitir experimentar las posibilidades de trabajo en equipo que despierta el *podcasting* a través del desempeño de los distintos puesto de la investigación, producción, dirección y creación.

Entre las potencialidades del *podcasting* para el proceso de enseñanza-aprendizaje, valiéndose de la gran implantación de los dispositivos móviles, destacan la facilidad de acceso, un papel más activo por parte del estudiante que se convierte en gestor de su propio aprendizaje y la posibi-

lidad de liberar el proceso educativo de cualquier barrera de carácter física o espacial. Una flexibilización que ha permitido la democratización de la educomunicación.

Los *podcast* han conseguido revolucionar no solo el mundo de la radio sino también la concepción a la que estábamos acostumbrados, ofreciéndonos contenidos "de nicho" acordes a las necesidades de escucha de los usuarios. Además, ahora cualquier persona puede convertirse en un *podcaster* y ser el propio creador de sus contenidos y emitirlos a través de internet. Por tanto, la radio está más que nunca al alcance de la educación por ser un medio barato que no necesita de un gran despliegue tecnológico. Aunque existan medios profesionales para la producción de *podcast* que los estudiantes de comunicación deben conocer, hoy en día, simplemente con teléfono celular o un ordenador con acceso a Internet, un editor de audio (los hay gratuitos), unos auriculares y un micrófono podemos montar nuestro propio espacio de producción y es importante brindar a los miembros de las instituciones de educación salesiana este tipo de experiencias.

Referencias

Borges, F. (2009). *Profcast: aprender y enseñar con podcast*, Barcelona: UOC.

Castaño, C., Maíz, I., Palacio, G. y Villaroel, J. D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.

Educause. (2006). *The Horizon Report*. Austin: The New Media.

Infante, I. (2006). Emissões Livres. *Revista Exame Informática*, (130), 106-109.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday Practices & Classroom learning*. Nueva York: McGraw-Hill Education.

Meng, P. (2005). Podcasting and vodcasting: A white paper. Defi- nitions, discussions, and implications. Recuperado de https://apple.co/3eQEZ87/

Merayo, A. (2000). *Identidad, sentido y uso de la radio educativa*. III Congreso Internacional Cultura y Medios de Comunicación, Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de https://bit.ly/36VYsQz/

Merayo, A. (2007). La fascinante magia de la radio. En Autor (ed.), *El gato en el microondas: enseña a tu hijo a convivir con los medios* (pp. 151- 172). Barcelona: Nabla.

Perona, J. J. (2009). Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, *33*(17), 107-114.

Quintana, R. (2001). El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas. *Comunicar*, *17*, 97-101.

Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y pensamiento*, *52*(27), 97-109.

Rodríguez, M. M. y Melgarejo, I. (2010). ClicClicClic Cuentos Interactivos: las posibilidades de una aplicación web multimedia infantil. En I. Blanco y M. Römer (eds.), *Los niños frente a las pantallas* (pp. 107-119). Madrid: Universitas.

Rodríguez, M. M. y Melgarejo, I. (2012). El educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla. *Sphera Publica*, *12*, 143-159.

Salmon, G. y Nie, M. (2008). Doubling the life of iPods. En G. Salmon y E. Palitha (eds.), *Podcasting for learning in universities*. Reino Unido: McGraw-Hill.
Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M.M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel- Bit: Revista de Medios y Educación*, *36*, 125-139.
Tenorio, I. (2008). *La nueva radio: manual completo del radiofonista moderno*. Barcelona: Marcombo.
Zavala, F. S. (s/f). *El modelo pedagógico de Don Bosco*.

La ecología integral: una exigencia fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje

Jessica Villamar
Universidad Politécnica Salesiana

José Baldeón
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

El magisterio social de la Iglesia en coherencia con las verdades del Evangelio, se preocupa por buscar soluciones a los grandes males que padece la humanidad. El papa León XIII (1810-1903), en la encíclica *Rerum Novarun* (1895), plantea de forma clara, la misión que tiene la Iglesia, de precautelar los derechos de los trabajadores, a la vez que promueve la búsqueda de la justicia social. La encíclica, condenó el capitalismo como mecanismo que causa pobreza y degradación en la clase obrera, a la vez que realizó una fuerte crítica referente a la apropiación excesiva cuando esta era injusta. La distribución equitativa de los bienes de la tierra, garantiza una forma de vida justa y en paz, dentro de la sociedad. A lo largo del último siglo, el magisterio social de la Iglesia, intenta encarnarse en la sociedad, junto a ella busca soluciones a los grandes desafíos que la sociedad moderna (científica y técnicamente desarrollada) plantea.

El magisterio social surge de la práctica del evangelio y el objetivo que persigue, es el de tocar la conciencia de las personas, promover la conversión, participar de manera activa en la búsqueda del bien común. Las encíclicas sociales tienen muchos puntos en común: la búsqueda de la justicia social, la promoción de la dignidad humana, la defensa de los derechos humanos, el acompañamiento de la Iglesia en los procesos de organización social, la opción preferencial por los pobres, la denuncia de los mecanismos

de opresión y de injusticia social, que surge como consecuencia de los intereses mezquinos de un grupo vinculados a los poderes políticos y financieros.

El magisterio del papa Francisco, se caracteriza por el desarrollo de un alto nivel de sensibilidad ante el sufrimiento humano y sus consecuencias. En la encíclica *Laudato sí*, se entabla un diálogo abierto y sincero con el mundo moderno. La Encíclica intenta responder a los grandes desafíos que atraviesa la sociedad actual, sobre todo en el ámbito del cuidado, protección y defesan del medio ambiente.

Hacia una definición de "ecología integral"

El término ecología integral surge en el contexto de la encíclica *Laudato sí* y en las propuestas del papa Francisco dirigidas a las personas comprometidas que tienen anhelos de cambios sociales. Las diferentes propuestas parten de una visión holística de la realidad, enmarcada dentro de una ecología integral. Schalg Martín (2018), expresa que el papa Francisco ha dado un nuevo enfoque a la doctrina tradicional de la Iglesia con el uso del término "ecología integral" (Schalg, 2018, p. 199).

La ecología integral hace referencia a una forma de entender cómo se debe proteger el medio ambiente y administrar los recursos naturales de la Creación, los mismos que integran diferentes aspectos de la vida en sociedad, sabiendo que esos aspectos y campos de acción están interrelacionados. El papa Francisco plantea una ecología económica (LS 141), una ecología social (LS 142), dando a entender que todo planteamiento ecológico debe incorporar una perspectiva social (LS 93). Sueña con una situación beneficiosa para todos en la que el medio ambiente y la sociedad no se plantean como costos, sino como oportunidades para una economía sostenible a largo plazo. La base de la ecología integral es el compromiso de todos con el bien común.

Por otro lado, para Malvezi (2017), "la ecología integral implica vivir una vida en la que cada dimensión este integrada en el todo, y donde estas pueden ser sostenibles" (p. 210). Se subraya que la ecología integral abarca todos los ámbitos del quehacer humano (economía, política, cultura, familia, ocio… etc.). La ecología integral, forma parte de un estilo de vida sencillo y coherente, dicho estilo de vida, puesto en práctica por un número significativo de personas, tendrá la correspondiente repercusión social y el oportuno influjo en la comunidad global. Para hacer realidad la experiencia de la ecología integral, Martínez (2015), exhorta a un cambio en el paradigma moderno:

> Es necesario hacer un esfuerzo en abandonar elementos que intoxican la vida global, porque están pensados desde una antropología de binomios poder-sumisión, hombre-mujer, ser humano-naturaleza, consumo-participación, explotación-cooperación […] que justifica la explotación de la na-

> turaleza y de los seres humanos. Necesitamos pasar del antropocentrismo devorador a una cosmovisión centrada en la vida (Martínez, 2015, p. 34).

Se plantea vivir la compasión ecológica como el principio fundante de la naturaleza humana, espiritual, que origine el respeto hacia todas las formas de vida del universo, dando paso a una praxis de lucha por la eco-justicia y una vivencia de cuerpo ecológico.

Metodología

Este trabajo parte de una revisión documental rigurosa de los distintos planteamientos propuestos en el magisterio social del papa Francisco, mismo que permite una reflexión de múltiples propuestas sobre el cuidado de la casa común, la ecología integral, los principios del Sumak Kawsay, así como los planteamientos del sínodo amazónico que proponen nuevos caminos y compromisos para una ecología integral que requieren ser revisados en el ambiente académico, y permitirán delinear nuevos desafíos y estilos de vida que susciten itinerarios formativos que lleven a una conversión de las practicas personales frente al cuidado de nuestra casa común.

Resultados

En este aparto se recogen los planteamientos y exhortaciones realizadas sobre la urgencia de desarrollar una ecología integral que permita al ser humano concienciar su conversión y rol protagónico para erradicar todo sistema de injustica que atenta la vida de los seres más vulnerables: la madre naturaleza y las personas en situación pobreza o injusticia.

Lautado Si: carta magna de la ecología integral

La encíclica del papa Francisco desarrolla los principales aspectos y fundamentos de la ecología integral en la que hace una invitación a detenerse en las relaciones que se originan y promueven entre los distintos organismos vivientes y el ambiente en el que desarrollan su vida. Así, Boff (1996) expone que:

> La ecología supone un paradigma nuevo; una forma de organizar el conjunto de relaciones de los seres humanos entre sí, con la naturaleza y con su sentido en el universo. Ella inaugura una nueva alianza con la creación, alianza de veneración de fraternidad.

De igual manera, este autor expresa que la encíclica es la "carta magna de la ecología integral", es el grito de los pobres/grito de la tierra

(Boff, 2015). Ella diseña la visión holística del planteamiento ecológico, plantea el cuidado y el bienestar de todos los seres que habitan la "casa común". La encíclica expresa el compromiso en defensa de los pobres y marginados de la sociedad, presenta a la naturaleza como la gran pobre, olvidada y maltratada por el género humano.

Laudato sí pone el dedo en la llaga, ante la crisis ecológica planetaria, aboga por una conversión personal, de los estados y de los sistemas financieros, a la vez exige responsabilidad por parte de los agentes sociales, para crear una nueva forma de vida más sostenible, menos materialista y consumista. Hace una exhortación a que la ecología, esté en el centro del interés humano (Sorge, 2017, p. 439). Por otro lado, la encíclica va más allá de un planteamiento y análisis ecológico: "Abarca el problema de la comunión en el interior de la familia humana, en el mundo globalizado, como el del cuidado y la custodia de la única casa común en que habita la humanidad cuyos recursos son limitados". Hay una clara invitación a explorar y descubrir las relaciones e interrelaciones que tejen los seres vivos entre sí y a la vez con los demás seres de la creación. Todo se conecta e interconecta en un proceso de relaciones simbióticas en las que no sobra, ni falta nada, ni nadie. Todo es necesario para la vida, ya que todos los seres en conjunto y cada uno a su manera, aportan o toman lo necesario, para formar ecosistemas equilibrados en los que la vida crece y se desarrolla. Por esa razón, es urgente que la especie humana (dotada de razón, libertad y voluntad), actúe de manera responsable y comprometida con el cuidado de la casa común.

El deterioro del medioambiente influye directamente sobre las poblaciones, cuyo nivel de la vulnerabilidad es elevado (pobreza), el impacto del sufrimiento que padece la naturaleza, da lugar a la cultura del descarte. Para Lluch (2015), "el deterioro medioambiental, está íntimamente ligado a la cultura del descarte, que afecta tanto a los seres humanos excluidos como a las cosas, que rápidamente se convierten en basura" (LS 22). La actitud egoísta de las personas, lleva a buscar el máximo provecho individual, descartan a las personas y abusan los recursos naturales explotando hasta el extremo de sus límites (Lluch, 2015).

Pese al crecimiento económico que ha experimentado la sociedad moderna, no se ha podido corregir las situaciones de pobreza y de miseria, más bien ocurre todo lo contrario, debido a la globalización, la pobreza es visibilizada de una forma más directa. El papa en la encíclica indica: no se puede negar el desarrollo económico de los dos últimos siglos, sin embargo, siguen existiendo, "violencia, agresividad social, narcotráfico, fragmentación social, consumo creciente de drogas y pérdida de identidad" (LS 46). La causa principal que genera, la cultura del descarte es la falta de mecanismos que regulen de forma efectiva la distribución de la riqueza. La ambición y el bienestar de un de un grupo reducido de personas, provoca sufrimiento; condena a la inmensa mayoría de personas, a una vida de pobreza y de ex-

clusión social, con la consiguiente repercusión y afectación al medioambiente (*Laudato sí*, 2015).

El papa afirma que la crisis ecológica tiene raíces humanas (LS 101) y se enfoca a mirar las responsabilidades del paradigma tecnocrático que, aplicado al sistema económico, busca obtener el mayor rédito y coloca al beneficio por encima de todo. La solución está en el cambio de vida en la especie humana, pero el gran inconveniente al que debe enfrentarse consiste en que debe crear mecanismos éticos de control económico que permita crecer de forma sostenible. El ser humano desató a un monstro llamado economía, que en la actualidad no sabe cómo controlar, se le fue de las manos y ahora es el poder financiero quien controla a la humanidad. Parte de la solución a los problemas globales, llegan de parte de las intervenciones locales, si se pretende promover un cambio. Ningún mecanismo político, social, cultural, tiene capacidad de control sobre el poder financiero, pero si todas las personas promueven políticas inclusivas desde el ámbito local (consumo de productos locales, producción ecológica familiar, reciclar, reducir, reutilizar… etc.), entonces el cambio puede ser una realidad. Canales (2018) dice:

> Este paradigma tecnocrático abarca más de los que a primera vista parece, ya no se trata de meramente sistemas económicos o de ideologías políticas, sino del horizonte cultural, de su lógica y de sus prácticas correspondientes, que están fundando esas estructuras e instituciones sociales opresoras, Pues la racionalidad instrumental [solo interesa lo útil que responde a intereses inmediatos], que solo aporta un análisis estático de la realidad en función de necesidades actuales, está presente tanto cuando quien asigna los recursos es el mercado como cuando lo hace un estado planificador (LS 195). Es necesaria una valiente revolución cultural (LS 114) (p. 29).

El excesivo antropocentrismo (LS 116), que hace referencia el papa en la *Evangelii Gaudium* (80), coloca al ser humano en el centro de todo (autorreferencialidad), es el punto de convergencia sobre el cual giran todas las cosas del mundo. Canales (2018), señala:

> Esto deriva en una lógica de usa y tira que justifica todo tipo de descarte, sea este humano o ambiental, que trata a la persona y a la naturaleza como un simple objeto y conduce a una infinidad de formas de dominio (p. 29).

Bajo estas condiciones surgen los diferentes tipos de dominio y de explotación: trabajo forzados, esclavitud a causa de deudas, explotación infantil, emigración forzosa, abandono de los ancianos… etc. Llama poderosamente la atención, la actitud de indiferencia que desarrolla el ser humano frente al sufrimiento y el dolor ajeno. La empatía, la solidaridad, el amor… etc., en la sociedad de mercado pierden eficacia ya que no tiene un precio de oferta y de demanda, por lo tanto, resulta bastante sencillo en las sociedad actual cosificar a las personas y a los bienes de la naturaleza.

La ecología integral en el Sínodo Paramazónico y los principios del Sumak Kawsay

En este sínodo se sostiene que ecología integral germina y actualiza el paradigma de justicia, porque un efectivo proyecto ecológico trae como consecuencia un proyecto social, que tiene la obligación de integrar la justicia en el diálogo sobre el ambiente en él se debe estar atentos a la escucha del clamor de la tierra así como el clamor de los pobres. De esta manera se reafirma que la ecología integral adhiere la práctica del cuidado de la naturaleza con la justicia de los empobrecidos (Francisco, 2019). Gran parte del contenido del Sumak Kawsay está presente en el documento del Sínodo Panamazónico: *Laudato sí*, de forma directa o indirecta recoge el planteamiento de las grandes cosmovisiones indígenas, en las que aún prevalecen los valores fundamentales como mecanismos éticos que favorecen una convivencia en paz y en armonía, con el mundo de los espíritus, la naturaleza, la Pacha Mama y todos los miembros de la comunidad humana en general. La fraternidad cordial que se practica entre los habitantes de las comunidades, lleva a valorar y respetar la vida de cada individuo, no hay lugar para los individualismos ya que todos tienen los mismos deberes y derechos. En lugares (comunidades), no hay cabida para el descarte, todo es de todos y entre todos viven en armonía y bienestar. El documento final del Sínodo sobre el cuidado de la Amazonía recoge de manera extraordinaria lo esencial del Sumak Kawsay:

> El pensamiento de los pueblos indígenas ofrece una visión integradora de la realidad, que es capaz de comprender las múltiples conexiones existentes entre todo lo creado. Esto contrasta con la corriente dominante del pensamiento occidental que tiende a fragmentar para entender la realidad, pero no logra volver a articular el conjunto de las relaciones entre los diversos campos de conocimiento. El manejo tradicional de lo que la naturaleza les ofrece ha sido hecho del modo que hoy denominamos manejo sostenible. Encontramos además otros valores en los pueblos originarios como son la reciprocidad, solidaridad, el sentido comunitario, la igualdad, la familia, su organización social y el sentido de servicio (Francisco, 2019, nº 44).

Es urgente recuperar los saberes y las formas de vida de las culturas milenarias, ellas enseñan el valor de gratitud de amor recíproco entre los que soy y lo que recibo, de los otros y de la naturaleza. Es importante agradecer a la Madre Tierra, los bienes que ella aporta gratuitamente, un gesto de agradecimiento, es el cuidado de las plantas, de las aves, del agua, de los insectos y de toda forma de vida existe. La Pacha Mama no pide otra cosa más que reciprocidad y cuidado, frente a la voracidad depredadora del ser humano.

Discusión

El deterioro ecológico actual hace necesario seguir fortaleciendo en el sistema educativo, el desarrollo de una educación centrada en el cuidado y preservación de la naturaleza que considere nuevas maneras de relaciones del ser humano con la misma.

Se debe concienciar en los educandos las raíces de la crisis medioambiental de la actualidad, que es consecuencia de la ruptura de las relaciones entre las partes. En el último medio siglo, se han configurado modelos sociales que dan lugar a la exclusión, marginación, eliminación incluso a la muerte. La intención cortoplacista que persiguen pequeños grupos de personas vinculadas al poder, coloca al ser humano en el centro de todo (antropocentrismo), corona al ser humano como amo y señor de toda la creación. La anulación de la dimensión espiritual en el ser humano, deja a la deriva la búsqueda del sentido de la existencia.

La ecología integral potencia una formación que suscita el desarrollo de una ética de la relación. Boff (2015) plantea que:

> La ética nos hace responsables de todo lo que existe y vive, de ella nace el respeto y la veneración por cada ser de la naturaleza. [...]. O vivimos en el respeto incondicional a todo ser o perdemos la base humana esencial.

La responsabilidad y el respeto brotan del amor y de la consideración hacia el otro, es una forma de cuidado que permite disfrutar de las buenas relaciones, además son el canal a través del cual se forjan las buenas relaciones, dando lugar a la creación de comunidad en las que viven en justicia y paz (Boff, 2015).

Por otro lado, la sociedad actual necesita un cambio radical en la dirección, hoy más que nunca el ser humano debe ser el promotor de una nueva forma de vida, en la que la ecología integral debe ser uno de los pilares fundamentales. Las heridas que sufre el medio ambiente son la consecuencia de la interconexión y de la globalización. La preocupación por el desarrollo de una ecología integral va unida al bien común.

De igual manera, se debe considerar que los cambios esperados tardaran en llegar, ya que implican un cambio en los patrones sociales y culturales que configuran la esencia de la sociedad actual. Tanto la degradación del medio ambiente y la injusticia social son provocados por la intervención del ser humano. La ambición de un grupo minoritario y el sometimiento de la técnica a unos fines perversos, tiene un fuerte impacto en la naturaleza, así como también en las clases empobrecidas en las diferentes partes del planeta; el deterioro medioambiental es la otra cara de la cultura del descarte. Si se quiere promover un cambio real en la sociedad, es urgente recuperar los valores fundamentales que son el patrimonio moral de la humanidad, es importante volver la mirada a las culturas milenarias, ellas guardan en sus

saberes ancestrales el cuidado y el respeto por la naturaleza, por la Pacha Mama, por el otro. Se puede desaprender los malos hábitos promovidos por la sociedad actual y se puede aprender de las formas de vida comunitarias que aún existen en muchas culturas y comunidades del planeta. Así, el Sumak Kawsay, promueve procesos de reciprocidad y de complementariedad, entre el sujeto y los demás seres, incluidos la naturaleza y la Madre Tierra, que forman parte de una única realidad y efectiviza nuevas formas de organización social, que no buscan acaparar el poder; buscan y ejecutan el poder como mecanismo de servicio a la comunidad (Baldeón, 2019). De igual manera, como expresa De la Mora (2017):

> *Laudato sí*, es un llamamiento al desafío ético de asumir una ecología integral […] en que resplandezca la belleza de una armonía en que nuestro espíritu viva una fecunda comunión con nosotros mismos, con Dios, con los demás, y con la Creación (p. 154).

La conexión es intrínseca y extrínseca, el gran todo, necesita de cada una de las partes, y las partes están unidas al todo.

La preocupación del papa por el cuidado de la casa común, está profundamente ligada a la protección, defensa y cuidado de los más pobres, porque la tierra es un regalo que fue entregado a todos por igual, sin ninguna clase de excepción. Para Lluch (2015):

> Preocuparse por el medio ambiente es preocuparse por los más pobres. […]. Preocuparse por lo que nos ha sido dado es poner lo que es de todos, al servicio de todos, no solo de esta generación, sino también de las venideras (p. 195).

El papa aboga por una justicia distributiva, los bienes que produce la tierra pertenecen a todas las personas, no es ético el comportamiento de un grupo reducido de personas, que acaparan lo que no les pertenece.

Referente a la cultura del descarte, Tornielli y Galeazzi (2015) dicen: “Esta cultura del descarte, tiende a convertirse en la mentalidad común, que contagia a todos. La vida humana, las personas no son considerados ya valores primarios que hay que respetar y defender”. La humanidad comete el terrible pecado de la indiferencia y de falta de empatía ante el sufrimiento ajeno.

Es urgente reformular la antropología cristiana en palabras del Padre (Sorge, 2017, p. 448), sin modificar la totalidad de la teología de la creación: “La encíclica, compone una síntesis de la antropología cristiana, examinando las relaciones entre el ser humano y el mundo a la luz de las Sagradas Escrituras y del Magisterio” (LS 62-100). Es necesario devolver la centralidad a la dignidad trascendente de la persona y, a la vez reconocer la belleza y la bondad de Dios en la creación. Dios habla a través del lenguaje de la creación, es un libro abierto que revela de forma misteriosa su infini-

to poder y amor: “la Creación es un don que debemos custodiar, no una posesión que debemos dominar; el universo no es convergente en función del hombre, sino que el hombre se encuentra en el centro de la red de las relaciones globales” (Sorge, 2017, p. 448).

La preocupación que existe por el futuro del planeta, debe interpelar la conciencia de cada persona, está en juego el futuro de las siguientes generaciones, si los cambios en las dinámicas sociales (producción, comercialización y consumo), no son reales y verdaderos, hay que temer que, lo peor para la especie humana está por llegar a medio y largo plazo. Parte de las consecuencias de las acciones irresponsables del ser humano son evidentes en varios lugares del planeta, sequías, inundaciones, desaparición de especies, deforestación… etc.

Es importante vivir el presente de forma austera, sin comprometer el futuro; ya que las futuras generaciones, tienen el legítimo derecho de heredar una tierra y una naturaleza bien cuidadas, incluso mejorada que la que recibieron las generaciones actuales. La creación, tiene una vocación común, por esa razón los seres humanos, deben ser cooperadores y servidores del bien común, no tiene ningún sentido desarrollar actitudes egoístas y perversas ya que atentan la justicia y la dignidad de las personas.

Conclusiones

La crisis a la que se enfrenta la sociedad actual es una crisis socio-ambiental, provocada por las malas acciones del ser humano. El desafío que tiene el sistema educativo actual consiste en la superación del dilema justicia/medioambiente, la lucha contra la pobreza y el cuidado del planeta y la propuesta de una ética ecológica integral que permita salir del callejón sin salida al que ha llevado el actual sistema de producción y de consumo, que no cuenta con unos límites determinados.

Es un imperativo ético, restaurar las relaciones de fraternidad entre todos los miembros de la comunidad humana, así como también con la Madre Tierra y con la naturaleza en general. Es importante que el ser humano, recobre la cordura y se identifique como creatura y no como amo y señor de la creación. Urge desarrollar una pedagogía del cuidado, que se a corto y medio plazo, se comprometa con el cuidado, defensa y protección del medio ambiente.

La ética del cuidado construye puentes de justicia y solidaridad, reconcilia al ser humano con la naturaleza y supera el planteamiento cartesiano “el hombre es la medida de todas las cosas”. Los últimos años, demuestran que la ilimitada ambición humana, compromete el futuro de la humanidad. Por esa razón los seres humanos deben promover un cambio en

el nuevo paradigma, debe concitar un nuevo proyecto de desarrollo cuyos ejes de vertebración son la justicia y la paz.

El papel que tienen los sistemas educativos a nivel global es fundamental, deben despertar la conciencia de los niños y de los jóvenes, sobre la importancia de la ética y la pedagogía del cuidado tanto de la comunidad humana, como también de la creación. En este sentido el aporte de la teología y de la educación en general debe ser integral, se debe apostar por una visión holística del cuidado y de la búsqueda del bien común. Plantea un reseteo humano en el que se cabida a nuevas relaciones con el entorno, con las personas con la naturaleza, haciendo efectiva una conciencia ciudadana que convierta estilos de vida para dar paso a una vida que garantice el respeto y cuidado del medio ambiente.

Un componente fundamental para el desarrollo de la ecología integral es favorecer en los contextos educativos espacios de concientización para establecer relaciones de armonía, equidad y justicia que se refleje en la vivencia del bien común. La ecología integral se sustenta en la puesta en práctica de gestos sencillos que promueven la justicia y la solidaridad y que se deben fortalecer en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

Arregui, J. (2015). Mi oración Franciscana. *Éxodo*, 54-55.

Baldeón, J. (2019). *El Sumak Kawsay (Buen Vivir) como identidad y síntesis de una propuesta pedagógica*. Quito: Abya-Yala.

Benedicto XVI y Francisco I. (2015). *Hacia un eco-evangelio: un llamado ecológico de los papas Benedicto y Francisco*. Barcelona: Herder.

Boff, L. (19 de junio de 2015). *La Carta Magna de la ecología integral: grito de la Tierra / grito de los pobres*. Recuperado de https://bit.ly/3hYYCNi/

Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Valladolid: Trotta.

Boff, L. (2015). Entrevista. *Éxodo*, 10-20.

Caballero, H. (2015). El gemido de nuestra casa común. *Éxodo*, *130*, 5-9.

Canales, A. (2018). *No os dejéis robar la dignidad.* Madrid: Hermandad Obrera de Acción Católica.

CMMAD. (1987). *Carta de la Tierra*. Recuperado de https://bit.ly/2UINTh5/

De la Mora, L. (enero-diciembre, 2017). Ecología integral: reconvertirlo todo. *Ecología integral: todo está conectado*. Comité Oscar Romero de Zaragoza.

Francisco I. (2015). *Laudato sí.* Madrid: San Pablo.

Francisco I. (26 de octubre de 2019). *Amazonía: nuevos caminos para la iglesia y para una ecología integral*. Recuperado de https://bit.ly/3eRRb8F/

Francisco I. (26 de octubre de 2019). Sínodo Amazónico. *Bollettino*, (821). Recuperado de https://bit.ly/371Se1m/

Jou, D. (2008). *Reescribiendo el Génesis, de la Gloria de Dios al sabotaje del Universo.* Madrid: Destino.

Lluch, E. (2015). *Una economía que mata: el papa Francisco y el dinero*. Madrid: PPC.

Malvezzi, R. (enero-diciembre, 2017). Ecología integral: reconvertirlo todo. *Ecología integral: todo está conectado*. Comité Oscar Romero de Zaragoza.
Martínez, S. (2015). Somos polvos de estrellas: hacia una ecología integral en acción. *Éxodo*, 33-37.
Schalg, M. (2018). *Contra la idolatría del dinero*. Madrid: Rial.
Sorge, B. (2017). *Introducción a la doctrina social.* Vizcaya: Sal Terrae.
Thich, N. H. (2017). *Buda viviente, Cristo viviente*. Barcelona: Kairós.
Tornielli, A. y Galeazzi, G. (2015). *Esta economía mata*. Madrid: Palabra.
Villamar, J. (2019). La pedagogía crítica como referente para la producción del conocimiento. En F. Aguilar, J. Villamar, R. Bolaños, J. Baldeón, J. Silvaje, B. Jorge, H. Pablo, *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 153-177). Quito: Abya-Yala.

Formação integral dos estudantes na pedagogia de Edith Stein: uma pedagogia reveladora

Selma Aparecida Pinto Salerno
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Sara Ceron Hentges
Universidade Ateneo Pontifício Regina Apostolorum

Introdução

No atual cenário da educação brasileira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se no momento de sua implementação, o documento adotou a Pedagogia das Competências como perspectiva formativa dos estudantes. Vários autores discutem essa pedagogia com vistas à formar o estudante para além das necessidades do mercado de trabalho, compreendendo que é necessário uma formação integral, humana e emancipatória. Dessa forma, Duarte (2001), discute a pedagogia das competências numa abordagem mais ampla da lógica do treinamento, esvaziada de reflexão crítica:

> Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica para essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 38).

Nesse sentido a relevância do presente artigo está primordialmente na propositura da Pedagogia Integral de Edith Stein que poderá contribuir complementando o itinerário formativo do estudante no componente ensino religioso-ER, dada as especificidades deste componente curricular no que tange ao desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia e da solidariedade; complemento esse assegurado pela própria base que dá autonomia para o docente adotar a didática de sua escolha nas aulas do ER.

> No que concerne ao "como ensinar" (método), as práticas pedagógicas devem se beneficiar da autonomia do professor. A partir desse pressuposto, ratifica-se a proposta da experienciação do Ensino Religioso vivenciado por meio da pesquisa, da observação, identificação, da reflexão e análise, apropriação e ressignificação dos saberes, com ênfase no diálogo (BNCC, 2017, p. 502).

As perguntas que nortearam este estudo foram, a intencionalidade formativa da BNCC, responde às demandas da sociedade atual, este é o ser humano que queremos formar? É possível fazer um complemento à base no que tange a formação dos estudantes dentro do componente curricular ensino religioso? Os entes federados e professores possuem autonomia para fazer tal complemento? É possível um diálogo da Pedagogia Integral de Edith Stein com a Pedagogia das Competências?

No capítulo um do presente estudo, iremos contextualizar a Base Nacional Comum Curricular, política educacional que busca assegurar um currículo mínimo para todos os estudantes brasileiros e o orienta sob a estrutura de base comum mais diversificada (adaptação curricular de acordo com cada região), atendendo e respeitando dessa forma às caraterísticas próprias de cada ente federado. Política que estabelece, ainda, as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a educação básica. No segundo capítulo faremos um recorte pontual na BNCC para descrever o componente curricular Ensino Religioso, e a metodologia formativa proposta pela base, e propor de forma dialógica a Pedagogia Integral de Edith Stein como já dito aqui, um complemento à intencionalidade formativa dos estudantes. No terceiro capítulo apresentaremos a Pedagogia Integral de Edith Stein, suas concepções e todo o processo de formação do ser, segundo sua teoria.

Metodologia

Como procedimento metodológico a pesquisa adotou cunho histórico, político e descritivo. Inicialmente foi realizada leitura do próprio documento, a BNCC. Também foram pesquisadas as teses, artigos e obras sobre a pensadora, filósofa, pedagoga, psicóloga e Santa Edith Stein e sobre a referida política educacional brasileira. A pesquisa foi realizada nos bancos de dados dos sites Scielo (Scientific Electronic Libray Online), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), na ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, PUC São Paulo.

O interesse pelo tema surge para nós por fazermos parte do Grupo de Trabalho do Ensino Religioso da Arquidiocese de Sorocaba, e também pela preocupação da implementação do ensino religioso nas escolas públicas, componente curricular que muito pode contribuir para a formação

integral do estudante, mas encontra muitos desafios para que de fato esse direito de aprendizagem seja efetivado. Em particular para Selma Ap. P. Salerno, este estudo está inserido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba-UNISO. Insere-se na Linha de Pesquisa História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares e está vinculada ao Grupo de Estudo Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional. Interesse maior ainda despertou em nossos corações com a possibilidade da propositura da pedagogia de Stein, na qual vemos respostas para a necessidade de transformação da sociedade atual em uma sociedade mais humana, fraterna, e a possibilidade real de superação das desigualdades sociais e dos sofrimentos da alma humana.

Resultados

Esperamos que o processo formativo dos estudantes através da aplicação da Pedagogia Integral de Edith Stein, complementando e dialogando com a política educacional da BNCC, promova transformações nos estudantes através do autoconhecimento, do percurso ao núcleo da alma e ao atingi-lo ele encontre o amor de Deus e simultaneamente sinta-se motivado a vivenciá-lo através da interação social, provocando mudanças estruturais na sociedade, fomentando a justiça social a partir de valores como solidariedade, empatia e cidadania.

Discussão

A Base Nacional Comum Curricular - Um documento a ser explorado

Num breve histórico da educação brasileira temos no início da década de 80, uma base curricular comum que já era prevista no artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 26, regulamenta também uma base nacional comum, temos ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica em 2010 e o Plano Nacional de Educação de 2014, esses marcos legais orientavam os currículos de todo território brasileiro e culminaram na elaboração de um documento denso e complexo, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017. Política educacional que estabelece os direitos de aprendizagem, as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver durante a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, buscando assim, assegurar a equidade educacional.

A BNCC passou por três versões; houve um processo de consulta pública através de um site oficial criado pelo Ministério da Educação, para receber críticas e sugestões; assim ela reflete as ocorrências democráticas da sociedade civil, somadas às transformações socioculturais, políticas, um forte apelo à inclusão e superação das injustiças sociais e uma educação integral.

Resumidamente, a base estrutura-se da seguinte forma, textos introdutórios, competências gerais que perpassam toda a educação básica, competências específicas para cada disciplina, os direitos de aprendizagem ou habilidades. O documento utiliza um sistema de códigos para indicar a etapa do ensino, o ano, o componente curricular, e a sequência de habilidades.

As dez competências gerais buscam assegurar a formação integral dos estudantes com vistas à construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, elas orientam principalmente o que o aluno deve *saber fazer*. A saber, as dez competências gerais são:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Conhecimento).
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Pensamento Científico, Crítico E Criativo).
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Repertório Cultural).
- Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Comunicação).
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Cultura Digital).
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício

da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Trabalho E Projeto De Vida).

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Argumentação).
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Autoconhecimento E Autocuidado).
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Empatia E Coperação).
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Responsabilidade E Cidadania).

Ao falar em competências a base é subordinada à LDBEN que concebe a educação formal com o dever de assegurar que os estudantes sejam capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em situações reais do dia a dia e que exigem uma tomada de decisões; assim também na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, no entanto esta política educacional reflete também a sociedade capitalista e globalizada, neste contexto Morrow e Torres (2007) discutem os impactos da globalização na educação, a transformação da sociedade pós-moderna e a atuação dos sistemas educacionais na formação e reprodução dos Estados capitalistas, as mudanças na educação de professores e currículos a serviço do novo trabalhador flexível; é para atender à esse contexto global que a BNCC propõe a pedagogia das competências, que formará professores e estudantes técnicos e habilidosos. Outros autores também fazem mesma leitura:

> Sendo assim, não há como desvincular as políticas de currículo com os projetos formativos do homem, uma vez que este deverá atuar na sociedade contemporânea refletindo os moldes dos ensinamentos que lhe foram oferecidos, e o currículo tem forte poder de definir potencialidades para

> que os sujeitos em formação sejam capazes de atender às expectativas dos modelos que lhe foram definidos (Triches *et al*., 2016, p. 95).

Destacamos ainda, o caráter pragmático da pedagogia das competências em detrimento à formação do aluno culto e reflexivo. Segundo, Saviani (2008), os saberes clássicos resistiram ao tempo porque explicam questões essenciais sobre a própria identidade do homem, eles sim contribuem para a formação do aluno reflexivo, porém a BNCC propõe um currículo que não contempla de fato esta preocupação como vemos abaixo:

> Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (Brasil, 2017, p. 17).

A partir disso, nasce à necessidade de complementar o itinerário formativo dos estudantes com vistas ao autoconhecimento, ao acesso aos saberes clássicos que promovem a valorização de todo ser humano o que atualmente não ocorre, pois a pobreza é crescente na sociedade brasileira e os direitos trabalhistas rechaçados. O processo formativo escolar deve assegurar que os estudantes sejam preparados para o mundo do trabalho, numa perspectiva mais ampla, mundo do trabalho entendido como atividade onde eles encontrem auto realização, o exercício do fazer o bem ao outro, onde seu potencial humano possa se manifestar.

A escola deve assegurar que a formação dos estudantes, a educação ofertada, contribuam de fato para mudanças desejadas na sociedade e no lugar da exclusão, da pobreza, da intolerância, alcancemos a justiça social.

O Ensino Religioso na BNCC

O Ensino Religioso sempre esteve presente na educação brasileira, inicialmente com viés confessional católico depois interconfessional; na década de 80 com as transformações sociais e culturais ele sofre mudanças como todo o sistema de ensino:

> Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BNCC, 2017, p. 435).

O ensino religioso é componente curricular de oferta obrigatória e matrícula facultativa, segundo a LDBEN e deve assegurar o respeito à

diversidade cultural religiosa sem proselitismo. De acordo com a BNCC seu objeto de ensino é o conhecimento religioso que é produzido prioritariamente pelas ciências da religião: "Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte" (p. 436). A BNCC também orienta as competências específicas a serem desenvolvidas pelo componente curricular ensino religioso, são elas:

- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz.

Vale lembrar que as competências gerais perpassam também o referido componente curricular, nelas também vemos possibilidade de diálogo com a pedagogia integral de Edith Stein, assim como nas competências específicas ao ER. Na competência geral de número oito, há uma convergência de finalidade com a pedagogia de Edith Stein, pois esta competência visa desenvolver o autoconhecimento, o reconhecimento das emoções próprias e dos outros; porque vemos diálogo nas duas propostas educacionais? Porque a pedagogia de Stein considera o aluno um ser integral, formado pelas dimensões física, psíquica e espiritual, trabalhando também com emoções. Veremos de forma aprofundada, no capítulo três o pensamento e a pedagogia integral dessa pedagoga, onde ficará bastante claro esse diálogo e a aproximação que propomos entre elas.

Continuando nosso esforço em aproximar e dialogar as duas pedagogias vemos logo na competência específica de número três do ensino religioso, que deve desenvolver a habilidade do estudante de cuidar de si e do outro e cuidar da natureza, a mesma finalidade da pedagogia de Stein,

à medida que propõe a ação de educar como um processo de autoconhecimento e descoberta das potencialidades e virtudes humanas com vistas à empatia e a solidariedade.

Para a autora Sberga (2014), a pedagogia de Stein leva o aluno a buscar aquilo que é melhor para si e para o outro, isso não acontece espontaneamente é necessário um agente externo, no caso o educador, o professor, bem como na pedagogia das competências onde o educador é o mediador desse processo.

O desenvolvimento das competências somado à apropriação dos saberes das diversas disciplinas, mais o itinerário formativo, no caso dos estudantes do ensino médio, compõem a intencionalidade formativa desta política educacional. No entanto tal formação é incipiente, superficial e deficitária, embora a BNCC fale em formação integral e humana, ela não traz alguns conteúdos indispensáveis à formação integral humana, como por exemplo, as doutrinas das diversas religiões, que deveriam ser objeto de estudo do ensino religioso, tema central deste capítulo, pois ao conhecer e compreender as diferentes religiões, os estudantes aprendem a respeitá-las e têm a oportunidade de encontro e descoberta do transcendente; já na pedagogia de Stein, o transcendente é ponto central. E por esses motivos expostos aqui, pelas possibilidades apresentadas de diálogo entre as duas pedagogias, consideramos que é necessário para a formação integral dos estudantes esse complemento, pois do contrário, esta política educacional não atingirá seus objetivos e continuaremos a ter uma educação que não transforma o ser humano e a sociedade.

A formação da pessoa humana e a pedagogia de Edith Stein

Para Edith Stein, o ser humano é essencialmente um ser formado por corpo, alma e espírito e que deve, no decorrer de sua vida, desenvolver-se e aprimorar-se para, deste modo, se converter naquilo pelo que foi chamado a ser. Neste sentido, o entendimento sobre o homem deve ser à base do ato pedagógico por excelência. Para isto, entretanto, o ato pedagógico precisa de uma sólida concepção de ser humano, de uma antropologia que dê conta de sua profundidade, singularidade e mistério.

O educador deve conhecer o ser humano na sua relação com as coisas da natureza, com outras pessoas e com Deus, essa é uma tarefa urgente de quem se propõe a compreender o ser humano enquanto tal. O conhecimento daquilo de que somos feitos, nossa grandeza e miséria, do ser que nos constitui com todas as possibilidades e limitações. Segundo Bello (2020), Edith Stein cita que todo labor educativo que trate de formar homens está acompanhado de uma determinada concepção do homem, de quais são suas

posições no mundo e sua missão na vida e de quais possibilidades práticas se oferecem para tratá-lo adequadamente.

Segundo Kusano (2009), o verdadeiro educador é Deus e, assim, o educador humano é apenas um instrumento através do qual Deus emprega sua ação. As ciências como a psicologia, a antropologia e a sociologia, servem como material para que o educador possa conhecer a sua própria natureza e a natureza do jovem, mas para alcançar a singularidade da individualidade é necessário um contato espiritual vivo.

Segundo Sberga (2014), a formação e a educação têm de abarcar o homem inteiro, tanto o seu corpo como a sua alma, é importante para o educador conhecer a estrutura, as funções e as leis evolutivas do corpo humano. Somente assim poderá saber o que pode fomentar seu desenvolvimento natural e o que pode prejudicá-lo. É igualmente importante conhecer as leis gerais da vida anímica do homem, a fim de tê-las em conta no trabalho educativo.

> Quando Stein atrela à estrutura essencial do ser humano um reconhecimento da individualidade única e irrepetível da pessoa, então ela traça uma antropologia filosófica que se dá numa espécie de cruzamento entre o que há de universal no ser humano e a sua particularidade última (Kusano, 2009, p. 59).

Segundo Bello (2020), é a alma espiritual que, para Edith Stein, diferencia o ser humano dos outros âmbitos do ser, na medida em que esta o capacita para uma consciência sensível do que ocorre na própria alma, um voltar-se pra dentro de si que naturalmente implica em liberdade. A dimensão da psique, ou o que ela denomina por anima sensível se relaciona à atividade reativa e instintiva a estímulos externos, e que, de certa forma, compartilhamos com os animais. Já a dimensão espiritual, por sua vez, exatamente porque envolve a atividade intelectual e voluntária, implica em liberdade e confronto com os estímulos externos. Para ela, é o âmbito espiritual que determina a pessoa, que abre a possibilidade da pessoa de sair de si para se relacionar cognitivamente e afetivamente com as outras pessoas.

Para Edith Stein, compreender o ser humano em sua estrutura pessoal e individual é compreender também, em que medida ele está determinado por seu ser social. E aqui começa um conflito muito importante entre o elemento psíquico e espiritual. Do ponto de vista psíquico o jovem está empenhado em autoafirmar-se e do ponto de vista espiritual essa autoafirmação deve ser conduzida com critérios de harmonia e em vista do bem, porém para os jovens isso não é sempre claro. Principalmente, porque não encontram exemplos válidos e claros pra seguir essa estrada. No passado na nossa cultura, haviam tradições dos costumes e usos do que era correto. A liberdade é sempre uma possibilidade dada, mas nem sempre devidamente utilizada (Kusano, 2009, p. 77). O conhecimento da própria vida psíquica é

ao mesmo tempo o conhecimento das leis que a governam e este fato implica necessariamente em liberdade e, por isso, numa possibilidade de controle das reações. É assim que a pessoa pode e deve formar o seu próprio caráter, através de uma "autodeterminação" e uma "auto-educação" do si mesmo, até o ponto que a alma seja elevada acima da vida meramente animal (Kusano, 2009, p. 100).

A educação é também um saber orientar-se com o corpo, a psique e o espírito no mundo circundante para construir uma comunidade. E a formação é a mais importante porque diz respeito ao espírito, e essa é a dimensão que nos diferencia dos animais e nos caracteriza como seres humanos.

Sabemos que há tendências e impulsos humanos que conduzem para o egoísmo, agressividade, oportunismo, são aspectos presentes no ser humano e não podem ser ignorados. Esses aspectos no ser humano se aproximam muito do mundo animal, porque no momento da agressividade é claro que se busca a autodefesa, contudo, próprio por não sermos só animais, devemos buscar nos defender sem a agressão, conforme cita Bello (2020) em sua conferência.

É necessário educar o jovem sobre as suas paixões, emoções e afetividade. As paixões não são apenas negativas, existe o altruísmo, a generosidade, a compaixão, que são sentimentos interiores. Trabalhar sobre a psique para distinguir a própria natureza e a qualidade das paixões, para então ser capaz de conhecer-se e dominar-se.

Sabemos muito da estrutura do corpo, mas a alma também tem a sua estrutura que precisa ser desenvolvida. Precisamos compreender como é constituída a alma humana. Temos as propriedades espirituais da alma, como: memória, imaginação, intelecto, vontade, sentido, sentimentos, e precisamos desenvolvê-las. Por exemplo: uma forma de desenvolver a memória é com o exercício de decorar, como a tabuada ou uma poesia. A memória nos dá a capacidade de fazer conexões entre passado, presente e futuro (Sberga, 2014, p. 92).

Temos também os estados da alma humana ou os estados de ânimo, como: a nostalgia, a tristeza, a felicidade, a alegria, o bom-humor, a empatia. Por exemplo, a empatia: ao encontrar alguém, muitas vezes captamos também o sentimento desta pessoa: se ela está feliz ou triste. Diante disso, eu posso ter uma vivência de alegria ou tristeza, mas nunca sentir a alegria da mesma forma como ela a experimenta. Isto significa que, numa situação como esta, eu não tenho esses sentimentos em primeira pessoa, mas o que comparece de primordial para mim é o fato de sentir que esta pessoa está vivendo-os. Quando dizemos que o outro é invejoso sabemos o que é inveja, temos a mesma estrutura humana, e cada um com seu instrumento consegue compreender o que o outro esta vivendo e assim podemos agir, mostrando que estamos de acordo ou não, podemos interagir, buscar compreender o que o outro esta vivendo.

Outras tendências naturais são os chamados dons, aquilo que a pessoa tem facilidade em executar, ou seja, um talento são as disposições originais de cada pessoa. Para desenvolvermos os dons, precisamos conhecer a pessoa a partir dela mesma. E quando ajudamos a pessoa a desenvolver seus talentos ajudamos o seu desenvolvimento integral.

Segundo nos traz Sberga (2014), a atividade formadora representa uma verdadeira ação divina no mundo que, em princípio, pressupõe um conhecimento daquele que está sendo formado e o sentido último que este possui na vida. Conhecer o que é o ser humano, o que ele deve ser e como chegar a sê-lo é a tarefa mais urgente de todo homem e, constitui o papel essencial da pedagogia ajudá-lo neste percurso.

Porém, ressalta Stein, embora a missão do educador seja aquela de ajudar a pessoa se converter naquilo o que ela foi chamada a ser, os obstáculos encontrados por ele são diversos. Não basta apenas que ele transmita um conhecimento, uma compreensão, uma verdade, mas antes de tudo ele precisa despertar uma fé viva no próximo e, para alcançar este fim, ele é intimado a convencer os seus da veracidade e da credibilidade daquilo que ele mesmo ensina.

A missão do educador, portanto, contribui para a obra de salvação na medida em que ele se submete à vontade divina e se faz instrumento da ação de Deus no mundo, num verdadeiro trabalho de colaboração.

Esta é a convicção pedagógica-antropológica construída por Edith Stein, na qual ela adiciona aos critérios da formação humana, os mistérios da fé católica, também vivenciados por ela enquanto filósofa e educadora.

Conclusão

A partir de nossos estudos consideramos que a Base Nacional Comum Curricular, política educacional brasileira que propõe desenvolver a formação integral dos estudantes, encontra entraves para efetivar tal formação devido ao contexto político brasileiro, onde a educação está voltada para a demanda do mercado de trabalho, que necessita de trabalhadores flexíveis e técnicos que se adaptem às exigências do mercado.

Na Pedagogia Integral de Edith Stein, encontramos de fato a formação que pode desenvolver integralmente o estudante, pois o coloca no centro desse processo, concebe a educação como a missão de levar o estudante ao núcleo de sua alma, onde deve ser desenvolvida a formação da pessoa humana, é onde estão latentes todas as potencialidades do ser humano. Os estudantes nessa pedagogia são acolhidos em meio a um mundo em crise, onde somente as coisas materiais são valorizadas, o ser humano fragmentado, que coloca, cada vez mais, a busca da sua autorrealização em coisas passageiras e superficiais. A Pedagogia de Edith Stein lança no coração do

estudante sementes de eternidade, pois mostra-se como uma pedagogia de renovação e não de rupturas. Nela o educador tem que ser exemplo e dar testemunho dos valores humanos, pois para transformar a sociedade em que vivemos temos que nos transformar primeiramente. O professor deve viver na transcendência para que ela transborde e possa atingir o estudante.

Concluímos ainda, que o componente curricular ensino religioso, dada sua especificidade, é a disciplina onde encontramos a possibilidade de diálogo entre a Pedagogia das Competências, da BNCC, e a Pedagogia Integral de Edith Stein, pois tanto as competências específicas do ensino religioso, quanto a pedagogia de Stein, falam da experiência da vida humana, que não é apenas do corpo, mas transcende através do desenvolvimento da estrutura da alma e a manifestação do espírito. O ensino religioso e a pedagogia de Stein levam o aluno a refletir sobre sua origem e seu fim.

Ainda, para Stein é preciso educar com vistas à sobrenaturalidade do ser humano para que cada um chegue a ser aquilo que Deus sonhou para ele. No entanto, infelizmente, muitos talentos são abafados, nem descobertos nos jovens estudantes, pois a atual educação não penetra na alma e na totalidade do ser, porém na pedagogia de Stein, o professor é concebido como um jardineiro que faz desabrochar aquilo que já está na alma do estudante, suas tendências originais e seus dons. Isto posto fica claro que em Stein é possível encontrar uma pedagogia integral.

Assim, concluímos que a pedagogia de Edith Stein complementa esta política educacional à medida que leva o estudante ao seu núcleo interior, sua alma, e ainda à medida que o leva a tomar uma posição no mundo, imbuída de empatia e cidadania promovendo desta forma a transformação do seu mundo interior e do mundo ao seu redor.

Referências

Bello, A. A. (2020). Educar para a Eternidade: Um compromisso possível? Disponível em https://bit.ly/3i2jhQQ/

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular-BNCC*. Ministério da Educação.

Demerval, S. & Duarte, N. (2008). *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*.

Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, (18), 35-40.

Kusano, M. B. (2009). A *antropologia de Edith Stein: Entre Deus e a Filosofia* (Mestrado em Ciências da Religião). PUC-SP.

Morrow, R. & Torres, C. A. (2007). Estado, globalização e políticas educacionais. *Rev. Bras. Educ.*, (22). Rio de Janeiro.

Sberga, A. A. (2014). *A Formação da Pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior*. São Paulo: Paulus.

Pedagogía y migración: un análisis a la luz del magisterio del papa Francisco

José Baldeón
Universidad Politécnica Salesiana

Jessica Villamar
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

El hecho migratorio constituye un pilar fundamental en el desarrollo y evolución de la especie humana. La historia de la humanidad se construye en base a las grandes olas migratoria, que tienen origen en África, en los albores de la humanidad. La emigración es una constante histórica que permitió el desarrollo de la cultura.

La supervivencia, la conservación de la especie y la búsqueda de una mejor situación o condición de vida, animó a los seres humanos abandonar sus lugares de asentamientos y emprender la búsqueda de nuevos lugares donde vivir. La emigración es un derecho que pueden ejercer todas aquellas personas que buscan mejores condiciones de vida a nivel personal, familiar o social.

Los diferentes sistemas jurídicos, tanto de los países emisores, como de los receptores, deben garantizar las bases legales para que los flujos migratorios, se realicen en condiciones de seguridad, garantizando el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de unas condiciones de vida digna.

El fenómeno migratorio analizado a la luz del magisterio del papa Francisco

Las migraciones son antiguas como lo es la historia de la humanidad. Para Peter Stalker (2004): "Ningún pueblo de la tierra, puede reivin-

dicar haber vivido siempre en el mismo lugar […]. Todo Estado-nación, a pesar de considerarse étnicamente puro, es el resultado de numerosas y sucesivas generaciones de inmigrantes" (p. 11). Las causas que provocan las migraciones son diferentes, según el dicho autor, se clasifican en cinco categorías principales. La primera, es de poblamiento, la gente sale de un país y se propone vivir en otro para siempre; la segunda, corresponde a la de los trabajadores por temporada, son aceptados por las leyes de un país, por un tiempo determinado y sus funciones están vinculadas a una actividad concreta (temporeros, albañiles, etc.); la tercera, pertenece a los profesionales cualificados, a este grupo pertenecen los empleados de multinacionales que se desplazan a otros países por un tiempo y un trabajo determinado, la cuarta categoría pertenece a los trabajadores sin documentación en regla, en este grupo se encuentran las personas que ingresan en un país de forma clandestina o también aquellos que han agotado el visado de turismo; la quinta, corresponde a los refugiados, pertenecen a este grupo, las personas que en sus países de origen, son perseguidos por razones étnicas, religiosas, de nacionalidad, o bien por su pertenencia un grupo social determinado o por sus opciones políticas (Stalker, 2004).

Las motivaciones que empujan a las personas a emigrar, generalmente están asociadas a la mejora en la calidad de vida. Casi siempre se consigue esa finalidad, ya que los países receptores de emigrantes, cuentan con leyes que garantizan un estado de bienestar y es aplicable en menor medida para el colectivo emigrante en régimen irregular. Los emigrantes, una vez asentados en los países de acogida, tejen lasos de solidaridad muy fuertes con sus familias, en sus lugares de origen. A través del envío de remesas, contribuyen al bienestar familiar y al desarrollo económico del país de origen. Por otro lado, es pertinente mencionar que los beneficios que generan el colectivo emigrante en la sociedad de acogida son importantes, ya que ocupan nichos laborales que no son desempeñados por los ciudadanos autóctonos por diferentes situaciones.

Con la emigración se benefician económicamente las dos partes, tanto el país emisor de emigrantes como el receptor, por otro lado, también se puede apreciar las bondades de la multiculturalidad presentes en las sociedades desarrolladas. El lado negativo de la emigración, se encuentra en el sufrimiento que provoca el abandono (separación), de la familia, de la cultura, de la sociedad. Pierden el sentido de pertenencia a la comunidad de origen, eso conlleva a la pérdida de valores religiosos, éticos, sociales, culturales… etc.

La globalización de la economía ha centrado su interés en el desarrollo del capital financiero, en detrimento del crecimiento humano. La sociedad capitalista colocó el centro de su misión en la acumulación del capital, hecho que provoca la exclusión del ser humano.

Desde este preámbulo, en el siguiente apartado se plasmarán las exhortaciones y posición del papa francisco frente en los diversos documentos, así como en sus diversas intervenciones para la comunidad global frente al fenómeno migratorio.

Metodología

Este trabajo parte de una revisión documental rigurosa que abordar y analiza elementos que intervienen en las relaciones de la pedagogía y la migración. Se realiza una exploración fundamenta sobre la realidad de los fenómenos migratorios. Así mismo, condensa los distintos planteamientos propuestos en el magisterio social del papa Francisco, mismo que permite una reflexión de los contextos para delinear nuevos y urgentes desafíos para todos los sujetos que son parte activa y fundamental del proceso educativo. Es necesario despertar la conciencia social de los estudiantes para repensar e integrar el análisis de la realidad del migrante desde una mirada crítica y de la reflexión de las practicas personales frente a este fenómeno desde la realidad en la que cada uno frecuenta y se desarrolla y se inserten en sus contextos como ciudadanos activos desde una actitud comprometida y transformadora que forjen una sociedad justa, ecuánime e incluyente.

Resultados

En esta sección se sistematiza y plasma el resultado de una intensa revisión documental de los distintos planteamientos sobre la migración expresados y exhortados por el papa Francisco en el magisterio eclesial, sobre el fenómeno migratorio, se recogen las ideas centrales que deben generan una concientización en la comunidad global, pero sobre todo es un valioso aporte para que tanto educadores como educandos, puedan reflexionar sobre sobre esta realidad para contribuir en una formación ética que genere caminos de diálogo, aceptación, justicia y solidaridad que conlleve y asegure la vivencia y valoración de los derechos humanos.

Aportes del magisterio social al fenómeno migratorio

El fenómeno migratorio forma parte de la realidad y plantea serios retos a la sociedad actual. La doctrina social de la Iglesia actúa en coherencia con los principios de la tradición. "Al extranjero no maltratarás ni oprimirás, porque extranjeros fuisteis vosotros en la tierra de Egipto" (Ex, 22,20). La evolución del magisterio social de la Iglesia, dio lugar a la encíclica *Rerum Novarum* (1891) del papa León XIII, cuyo contenido, responde a los cambios que plantea la revolución industrial del siglo XIX. Frente a los efectos

desastrosos sobre la vida de millones de trabajadores, el papa levanta su voz, para defender la dignidad y los derechos de la clase obrera, a la vez defendió el derecho de los emigrantes, que tratan de ganarse la vida honradamente en el extranjero (RN 134). Así mismo, el Concilio Vaticano II, considera a la emigración como un signo de los tiempos (*cf*. Gs, 4-6), sin lugar a dudas, la emigración es un desafío que la Iglesia debe afrontar.

La doctrina social de la Iglesia plantea que los procesos migratorios no deben ser masivos y desordenados, deben responder a una organización legal, que garantice, la seguridad del estado receptor, así como también los derechos de los emigrados. Por lo tanto, los ordenamientos jurídicos de los países receptores de emigrantes, deben garantizar su acogida, así como también deben facilitar los mecanismos para su integración social. La Iglesia, a través del magisterio social, debe precautelar el bien común, bajo ninguna circunstancia deben promover el interés institucional. Una política migratoria que se realice desde la misericordia, debe tener en cuenta que las familias deben permanecer unidas, deben buscar la superación y el porvenir del núcleo familiar. Si los miembros de una familia permanecen unidos, será más fácil y ágil el proceso de integración social, así como también el aporte hacia el bien común en el país de acogida. Las leyes de los países, deben seguir los principios que marca la ética, por lo tanto, deben promover la búsqueda de la dignidad humana y la defensa de los derechos humanos (Santa Sede, 1992, p. 494).

La emigración en el magisterio del papa Francisco

El papa Francisco desde siempre demostró una profunda sensibilidad por el sufrimiento humano. El fenómeno migratorio es un hecho que vivió en su familia, ya que es hijo y nieto de emigrantes. El papa, ve en la emigración una oportunidad y a la vez una riqueza, siempre y cuando se realice en condiciones de seguridad jurídica, sin violentar la dignidad, ni los derechos humanos. En su discurso para el Foro Internacional Migraciones y Paz, expresa:

> Las migraciones, han marcado profundamente cada época, favoreciendo el encuentro de los pueblos y el nacimiento de nuevas civilizaciones. En su esencia, migrar es expresión del anhelo intrínseco a la felicidad precisamente de cada ser humano, felicidad que es buscada y perseguida. Para nosotros cristianos, toda la vida terrena es un caminar hacia la patria celeste. El inicio de este tercer milenio es fuertemente caracterizado por los movimientos migratorios que, en términos de origen, tránsito y destino, afectan prácticamente a cada lugar de la tierra [...]. Los flujos migratorios contemporáneos constituyen el más vasto movimiento de personas, incluso de pueblos, de todos los tiempos (Francisco, 2017).

El análisis coyuntural de las migraciones, despierta inquietudes y preocupaciones en la comunidad en general, sobre todo por el drama y el dolor humano que se genera en torno a esa realidad. Gran parte de la emigración actual es forzada y generalmente es debido a múltiples factores, sociales, medioambientales, religiosos, económicos. La Iglesia no debe quedarse al margen de la coyuntura social, debe crear y ofrecer alternativas solidarias que surjan desde el acompañamiento a los colectivos vulnerables. Zanzucchi (2018), citando las palabras del papa Francisco, indica: "Entre los pobres de nuestro milenio hay una categoría que la Iglesia ama especialmente, son los migrantes". Entre las principales causas de la emigración, está el egoísmo de pocos, que acumulan riqueza y no permiten el reparto equitativo de los bienes que produce la Madre Tierra. Asimismo, expresa que: "En el mundo globalizado, entre los pobres de hoy la categoría de los emigrantes es la que más crece y más visibilidad tiene". Los emigrantes forman parte de la población pobre, están expuestos directamente a una serie de situaciones de vulnerabilidad permanente.

Ningún ser humano debe mirar para otro lado, frente al dolor y sufrimiento del prójimo, es un deber humanitario y evangélico acoger al emigrante: "Porque tuve hambre, y me disteis de comer; tuve sed, y me disteis de beber; era forastero, y me acogisteis; estaba desnudo, y me vestisteis; enfermo, y me visitasteis; en la cárcel, y vinisteis a verme" (Mt, 25, 35-36). La lucha contra la pobreza, es un desafío que debe ser asumido desde la concientización de las personas. En palabras de monseñor Leónidas Proaño (2010), concientización es: "El proceso por el cual el hombre se hace sujeto activo de la trasformación del mundo en que vive, mediante el dinamismo: 'reflexión-acción', 'acción-reflexión'". A través de los mecanismos de concientización, las personas se organizan y son las promotoras de su propia liberación.

Para comprender el planteamiento del papa Francisco, sobre el significado de una Iglesia en salida, se debe tener en cuenta, que la Iglesia no es un movimiento político, ni una estructura organizada políticamente, no es eso. Francisco deja claro que la Iglesia debe ser y dar testimonio del Evangelio. Tornelli y Galeazzi (2015), citando las palabras del papa, comentan: "Nosotros no somos una ONG y cuando la Iglesia se convierte en una ONG, pierde la sal, no tiene sabor, es solo una organización vacía. Y en esto sed listos porque el demonio nos engaña, porque corremos el peligro del eficientísimo". Asimismo, señalan que en los momentos de crisis no podemos, ni debemos ocuparnos de nosotros mismos, encerrarnos en nuestra soledad, en nuestro desánimo, en nuestro sentido de impotencia ante los problemas. "La Iglesia, no debe encerrarse en sí misma, ya que corre el grave peligro de enfermar y morir" (p. 18).

La burbuja de la indiferencia

Pablo VI, en la encíclica *Populorum Progressio*, señala: "Los pueblos del hambre interpelan hoy de manera dramática a los pueblos de la opulencia. La Iglesia se estremece con este grito de angustia y llama a cada uno a responder con amor a su propio hermano" (PP 3). En este sentido, el papa Francisco, como signo de compromiso, de responsabilidad y coherencia con el Evangelio, decidió comenzar sus viajes visitando los lugares en los que se evidencian de forma real el sufrimiento de miles de personas. Así, Tornelli y Galeazzi (2015) enfatizan: "El papa ha quedado conmocionado, por las noticias que hablan de las víctimas del mar, hombres, mujeres y niños que iban en una patera, se ha hundido antes de poder alcanzar las costas italianas" (p. 35).

Frente a este acontecimiento la exhortación del papa es muy dura, interpela la conciencia de todos y cada uno de los allí presentes y de los que siguen los acontecimientos a través de los diferentes medios), con el rostro serio, habla bajo un sol inclemente, lanza la pregunta que sale del texto bíblico de ese día: ¿Dónde está tu hermano?

> La voz de su sangre grita hasta mí, dice Dios. Esta no es una pregunta dirigida a otros, es una pregunta dirigida a mí, a ti, a cada uno de nosotros. Esos hermanos y hermanas nuestras intentaban salir de situaciones difíciles para encontrar un poco de serenidad y de paz; buscaban un puesto mejor para ellos y para sus familias, pero han encontrado la muerte. ¡Cuántas veces quienes buscan estas cosas no encuentran comprensión, no encuentran acogida, no encuentran solidaridad! ¡Y sus voces llegan hasta Dios! (Francisco, 2013).

El sufrimiento de los pobres clama a Dios, ante la pregunta que Dios le hace a Caín: ¿Dónde está tu hermano? (Gn, 4,9), su respuesta forma parte de la actualidad (no lo sé, ¿soy yo acaso el guardián de mi hermano?), es la misma pregunta que Dios hace hoy a toda la humanidad. Un segundo pasaje en el que Dios escucha el clamor del sufrimiento humano, se encuentra en el libro del Éxodo, cuando el pueblo de Israel sufre la opresión de Egipto. Los egipcios, representaron el poder imperial, similar al poder económico de la actualidad. Dios escucha los gemidos de su pueblo y envía un emisario para su liberación. Frente a esto el papa expresa: "El capitalismo desenfrenado es como Herodes, que ha sembrado muerte para defender su propio bienestar, su propia pompa de jabón y esto sigue repitiéndose. [...]. Son palabras que suenan como advertencia al tercer milenio globalizado". La supremacía del capital, sobre la vida del ser humano, ha hecho que el ser humano, endurezca su corazón y se haga insensible ante el sufrimiento y el dolor ajeno (Tornelli y Galeazzi, 2015, p. 35). Con estos gestos de compromiso y solidaridad, el papa Francisco demuestra que la opción por los pobres, no forma parte de

una retórica vacía de contenido y de compromiso. Las consecuencias de la pobreza, provoca la salida masiva de miles de personas de sus lugares de origen y emprendan una aventura en la que ponen en riesgo su integridad física, moral, cultural y religiosa. Es el momento de desarrollar una mística de ojos abiertos (Evangelii Gaudium), no se debe cerrar los ojos para sentir de forma extraordinaria la presencia de Dios, es hora de descubrir a Dios en los demás y en todos los seres presentes en la creación. Por otro lado, en el viaje del papa a Lampedusa, en la Isla de las Lágrimas, Francisco ha puesto a todos ante sus responsabilidades. Ha hablado como pastor, ha interpelado las conciencias indiferentes y ha informado de los pequeños detalles de la vida de los emigrantes". El papa pide a los dirigentes políticos y a los habitantes de los países del primer mundo, asumir las cuotas de responsabilidad y deuda social que todos ciudadanos tienen frente a esta tragedia humana. El papa pidió el perdón de Dios, por el modo como ha sido ignorada esta matanza de inocentes, sin embargo dijo que nunca es tarde para enmendar y corregir los errores, por esa razón hay que implicarse en*:* la acogida, la protección, la promoción y la integración (Tornelli y Galeazzi, 2015).

Emigración y la exclusión social (cultura del descarte)

El papa Francisco habla menudo de la cultura del descarte, en concreto se refiere a la cultura de la exclusión, de todo aquel y aquello que no tenga capacidad de producir, conforme a los dictados del sistema económico-neoliberal. El poder financiero que actualmente controla las dinámicas de funcionamiento social a nivel mundial, excluye a todas aquellas personas, cosas, incluso a Dios, en cuanto no son eficientes, ni generadores de dinámicas económicas rentables para el capital financiero. El papa es consciente de que no todos los medios justifican el fin, no se puede sacrificar ni someter a las personas, bajo ningún concepto, menos aun cuando se trata de obtener réditos o beneficios materiales, eso es pecado, por lo tanto ofende a Dios.

La inmensa mayoría de personas que están hacinadas en campos de refugiados son emigrantes, que por diferentes causas internas o externas huyen del dolor y del sufrimiento buscando un futuro mejor. A ellos se refiere el papa cuando habla de los "descartados", son seres humanos a los que se les niega la posibilidad de realizarse humana y profesionalmente. Lluch (2015) expresa: "Estos 'descartes' son causados por varias características de las sociedades dominadas por el afán individual de tener más, por la idolatría del dinero. Me estoy refiriendo al pragmatismo, la eficiencia y la cultura del mérito" (p. 43).

La comunidad que no garantiza el cuidado o el desarrollo de los principios éticos y morales, está encaminada hacia el fracaso absoluto. Una economía que funcione sin una base ética, es un mecanismo depredador,

con un enorme poder destructivo en la sociedad, se ensaña con los colectivos más vulnerables, les niega el derecho a vivir con dignidad y destruye los mecanismos que favorecen una convivencia en justicia y paz.

La actual sociedad, ha intensificado la injusticia e la inmoralidad, existe un doble rasero para medir a las personas, se puede aplicar el dicho popular: "dime cuánto tienes y te diré quién eres". La cultura de la apariencia, da lugar al origen y desarrollo de nuevos estereotipos sociales, lastimosamente a la hora de juzgar o valorar a una persona, se opta por las referencias externas y no se profundiza en la dimensión interior.

El discurso político, que ataca la emigración irregular, se ha convertido en un mecanismo eficaz para captar los votos útiles, de aquellos ciudadanos que están inconformes con la deriva social y, que encuentran en los emigrantes a los chivos expiatorios que cargan con todas las culpas del nefasto sistema económico en el que vivimos actualmente.

Francisco hace unos constantes llamados, así expresa en la homilía del 1 de junio de 2015:

> Dios construye sobre la debilidad […]. Él no descarta a ninguna persona porque no conoce la cultura del descarte. Él busca y ama a todos porque en Él todo es amor y misericordia […]. Cuando leemos la historia de amor entre Dios y su pueblo, pareciera ser una historia de fracasos, pues hasta su Hijo Jesús, fue descartado, juzgado, no escuchado, condenado y asesinado. ¡Pero no!, esta historia termina con el gran amor de Dios, que de lo desechado saca la salvación. De su Hijo descartado, nos salva a todos […]. "La piedra que desecharon los arquitectos se ha convertido en piedra angular. Es el Señor quien lo ha hecho y ha sido un milagro patente". Una piedra descartada que se convierte en el fundamento. Porque Dios, del descarte saca la salvación (Francisco, 2015).

La vida de Jesús tiene muchas similitudes con las historias personales que viven todos los días millones de seres humanos que emprenden un camino, muchas veces sin retorno, buscan en otros países un futuro mejor. Dios se solidariza con el dolor humano (Bultmann habla del sufrimiento del Dios, en el sufrimiento humano). El papa aprovecha todos los escenarios posibles para visibilizar y concienciar a la humanidad de los graves riesgos que amenazan la vida a nivel planetario. Canales (2018), expresa: "Es un crimen contra la humanidad al cual estamos llamados a responder, uniendo fuerzas y trabajando juntos para establecer nuevos caminos que aumenten las oportunidades de trabajo digno (p. 64).

Mensaje en las jornadas mundiales del emigrante

El papa centra el foco de la atención en la lucha contra la cultura de la exclusión y del descarte. Promueve la cultura del encuentro y de la

integración, bajo el marco del respeto. En el diálogo en el avión de vuelta de Lesbos el 16 de abril de 2016, apuntó:

> La solución a los grandes problemas de mundo pasa por construir puentes, no muros. Siempre he dicho que construir muros no es la solución. En el siglo pasado vimos la caída de uno. Debemos construir puentes. Cerrar las fronteras no resuelve nada, porque la clausura, a la larga, perjudica al pueblo (Francisco, 2016).

Es evidente los muros no son la solución, para el papa los muros sirven de división y terminan por encerrar dentro de sus paredes a las sociedades. En un mundo globalizado, no se deben construir barreras que separen a los unos de los otros (ricos y pobres), además hay que tener en cuenta que las sociedades desarrollada, están en deuda con las culturas empobrecidas ya que históricamente fueron sometidas a fuertes procesos de colonización. Las culturas colonizadoras, nunca se marcharon del todo, dejaron "herederos" en las administraciones del Estado, garantizando así la fuente de abastecimiento de materias primas, que los países desarrollados necesitan para tener una vida de comodidad y de confort.

El papa se convierte en la voz de los que no tienen voz, todos los años dedica unas jornadas dedicadas a los emigrantes. Fruto de estos encuentros positivos, nace una nueva forma de compromiso de la Iglesia con los pobres. A los responsables europeos de pastoral de migraciones, (22 de septiembre de 2017), les dice, que no deben rechazar a los emigrantes. En la exhortación apostólica *Gaudete et Exsultate* dice: "Que no se debe pasar de largo, que hay que ponerse en lugar del otro" (Francisco, 2018). Por otro lado, en otras de sus intervenciones expresa: "A los emigrantes debemos la misma cercanía y acogida efectiva, como al mismo Jesús" (Francisco, 2015).

Francisco muestra profunda preocupación con el emigrante, de allí su enorme compromiso que ha llevado a fortalecer los encuentros para sensibilizar a la comunidad global frente a este fenómeno. Ha desarrollado hasta la actualidad seis jornadas. La primera fue en 2014, cuyo lema fue "Emigrantes y refugiados: hacia un mundo mejor", que se centra en: "Emigrantes y refugiados no son peones sobre el tablero de la humanidad. Familias que abandonan o son obligados a abandonar sus casas por muchas razones, que comparten el mismo deseo legítimo de conocer, de tener, pero sobre todo de ser algo más" (Francisco, 2014).

La segunda jornada desarrollada en 2015, bajo el lema: "Una Iglesia sin fronteras, madre de todos", exhorta: "Una Iglesia sin fronteras, madre de todos, extiende por el mundo la cultura de la acogida y de la solidaridad, según la cual nadie puede ser considerado inútil, fuera de lugar o descartable". El papa propone desarrollar una cultura de la acogida y la solidaridad a la vez que promueve una globalización de la caridad y la cooperación. Dice:

“No se puede ser cristiano manteniendo una prudente distancia de las llagas del Señor” (Francisco, 2015).

La tercera jornada realizada en 2016, con el lema: “Emigrantes y refugiados nos interpelan, la respuesta del Evangelio de la misericordia”, expone: “Cada vez con mayor frecuencia, las víctimas de la violencia y de la pobreza, abandonando sus tierras de origen, sufren el ultraje de los traficantes de personas humanas en el viaje hacia el sueño de un futuro mejor” (Francisco, 2016).

La cuarta jornada se realizó en 2017 bajo el lema: “Emigrantes menores de edad, vulnerables y sin voz”, ahí expresa que la emigración no establece diferencias, emigran niños, mayores, todos los hacen huyendo de la miseria (Francisco, 2017).

La quinta jornada ejecutada en 2018, bajo el lema: “Acoger, proteger, promover e integrar a los emigrantes y refugiados”, aborda una enorme preocupación del papa: “Cuánto me preocupa la triste situación de tantos emigrantes y refugiados que huyen de las guerras, de las persecuciones, de los desastres naturales y de la pobreza extrema” (Francisco, 2018).

La sexta y última jornada, de 2019, bajo el lema: “No se trata solo de migrantes”, señala: “¡Ánimo, soy yo, no tengáis miedo!” (Mt 14,27). “No se trata solo de migrantes, también se trata de nuestros miedos. La maldad y la fealdad de nuestro tiempo acrecientan nuestro miedo a los “otros”, a los desconocidos, a los marginados, a los forasteros (Francisco, 2019).

Todas aquellas personas que han vivido y sentido en carne propia el fenómeno de la emigración, se sienten identificados en las palabras del papa. Los colectivos que trabajan con los emigrantes ven en el magisterio del papa Francisco un signo de esperanza. El aporte de la Iglesia constituye un pilar importante en los procesos de acompañamiento y de organización social de los emigrantes. Sin lugar a dudas, ha despertado una nueva primavera eclesial, los signos de la presencia de Dios son visibles en medio de la comunidad, es hora de asumir responsabilidades y compromiso en la construcción de un mundo mejor.

Discusión

Luego de profundizar en el apartado anterior las exhortaciones y mensajes del papa Francisco. En esta sección se hace eco de algunas consideraciones que se deben fortalecer en todo proceso educativo, que buscar construir hombres y mujeres para una sociedad que haga posible la vivencia de la justicia, la solidaridad y la hospitalidad.

En la actual sociedad la persona vive en un total individualismo e indiferencia frente a su compromiso social, es urgente fortalecer la dimensión social del educando, despertándolo del adormecimiento y ensimisma-

miento, para generar la concienciación que le lleve a pensar las raíces que generan las grandes brechas que dan lugar a las injusticias y que favorecen a que unos tengan todo y otros nada.

Por otro lado, es en el aula donde se debe hacer una acercamiento a los conceptos que tienen los estudiantes frentes a los grandes fenómenos humanos, en este caso el de la migración y la imagen e identidad del migrante, es en el espacio cercano, profundo y cálido de la reflexión y el aprendizaje en donde se hacer conciencia que el migrante no es una persona mala; como se ha mencionado a lo largo del texto, el migrante sale en búsqueda de mejores condiciones de vida, ya que todas las personas merecen condiciones de vida dignas que favorezcan su realización personal y familiar.

De igual manera, es en el aula en donde se debe reflexionar sobre la realidad, que viven muchos migrantes que es dolorosa, no solo porque se apartan y alejan de sus familias y su tierra, sino también que en muchos lugares reciben la indiferencia, menosprecio y son víctimas de la sobre explotación cuando las personas se niegan a ejercer la justicia y a tratar con dignidad a una persona sea de la nacionalidad que sea. Se debe fortalecer el sentido de la compasión y el fortalecer valores éticos que promuevan y defiendan la vida digna. Asimismo, en el centro de la reflexión educativa se debe generar la sensibilidad frente a la situación de vulnerabilidad, falta de condiciones de vida digna y de oportunidades del migrante cada ciudadano puede aportar desde la mirada inclusiva a reivindicar la identidad y dignidad del otro, y ofrecer alternativas solidarias que surjan desde el acompañamiento a los colectivos vulnerables. Despertar la voz profética para denunciar todo aquello que atente la vida de las personas, a su dignidad y sus derechos. Apostar por una educación incluyente que se haga sensible ante el sufrimiento y el dolor ajeno y busque mecanismos para favorecer la vida digna que favorece una convivencia en justicia y paz.

Conclusiones

La migración es un fenómeno global que siempre será actual, por lo tanto, los centros educativos tienen la responsabilidad de generar una educación que suscite cambio en la persona y que aporte a la construcción de una sociedad que acepta, reconoce, valora e incluye a la persona migrante.

La educación debe seguir fortaleciendo la reflexión sobre la práctica de valores que generan el respeto, la solidaridad, el diálogo, la tolerancia, el respeto a las diversidades la justicia y la erradicación de la discriminación y la explotación de la persona en situación de migrante.

Finalmente, se deben impulsar espacios para visibilizar al migrante, en vez de anularlo o visibilizarlo, formar para conciencia ciudadana que desarrolle una cultura de paz, de no violencia.

Referencias

Arregui, J. (2015). Mi oración Franciscana. *Éxodo*, 54-55.

Baldeón, J. (2019). *El Sumak Kawsay (Buen Vivir) como identidad y síntesis de una propuesta pedagógica*. Quito: Abya-Yala.

Benedicto XVI y Francisco I. (2015). *Hacia un eco-evangelio: un llamado ecológico de los papas Benedicto y Francisco*. Barcelona: Herder.

Boff, L. (19 de junio de 2015). *La Carta Magna de la ecología integral: grito de la Tierra / grito de los pobres*. Recuperado de https://bit.ly/3hYYCNi/

Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Valladolid: Trotta.

Caballero, H. (2015). El gemido de nuestra casa común. *Éxodo*, *130*, 5-9.

Canales, A. (2018). *No os dejéis robar la dignidad.* Madrid: Hermandad Obrera de Acción Católica.

De la Mora, L. (enero-diciembre, 2017). Ecología integral: reconvertirlo todo. *Ecología integral: todo está conectado*. Comité Oscar Romero de Zaragoza.

Francisco I. (5 de agosto de 2013). *Mensaje del santo padre Francisco para la Jornada Mundial del Emigrante y del Refugiado 2014*. Recuperado de https://bit.ly/3zqLUga/

Francisco I. (8 de julio de 2013). *Visita a Lampedusa: homilía del santo padre Francisco*. Recuperado de https://bit.ly/3wWxuCY/

Francisco I. (15 de junio de 2013). *Discurso del santo padre Francisco a los organismos de caridad católicos que trabajan en el contexto de la crisis en Siria y en los países vecinos*. Recuperado de https://bit.ly/3eSibFc/

Francisco I. (28 de octubre de 2014). *Discurso del santo padre Francisco a los participantes en el Encuentro Mundial de Movimientos Populares*. Recuperado de https://bit.ly/3rz839f/

Francisco I. (3 de septiembre de 2014). *Mensaje del santo padre Francisco para la Jornada Mundial del Emigrante y del Refugiado 2015*. Recuperado de https://bit.ly/3BESktU/

Francisco I. (mayo-junio, 2014). *Mensaje del santo padre Francisco con motivo de la 103ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Recuperado de https://bit.ly/2TxDUux/

Francisco I. (2015). *Laudato sí.* Madrid: San Pablo.

Francisco I. (12 de septiembre de 2015). *Mensaje del santo padre Francisco para la Jornada Mundial del Emigrante y del Refugiado*. Recuperado de https://bit.ly/3znu8KS/

Francisco I. (8 de septiembe de 2016). *Mensaje del santo padre Francisco para la Jornada Mundial del Migrante y del Refugiado 2017*. Recuperado de https://bit.ly/3i3D2Hm/

Francisco I. (18 de marzo de 2018). *Exhortación Apostólica Gaudete et Exsultate*. Recuperado de https://bit.ly/3i1mGzf/

Francisco I. (15 de agosto de 2017). *Mensaje del santo padre Francisco para la Jornada Mundial del Migrante y del Refugiado 2018*. Recuperado de https://bit.ly/2Tz0VgP/

Francisco I. (21 de febrero de 2017). *Discurso del santo padre Francisco a los participantes en el Foro Internacional sobre Migraciones y Paz*. Recuperado de https://bit.ly/3y2LJHR/

Francisco I. (26 de octubre de 2019). *Amazonía: nuevos caminos para la iglesia y para una ecología integral*. Recuperado de https://bit.ly/3eRRb8F/

Francisco I. (27 de mayo de 2019). *Mensaje del santo padre Francisco para la Jornada Mundial del Migrante y del Refugiado 2019*. Recuperado de https://bit.ly/3x0loJ6/

Jou, D. (2008). *Reescribiendo el Génesis, de la Gloria de Dios al sabotaje del Universo.* Madrid: Destino.

Lluch, E. (2015). *Una economía que mata: el papa Francisco y el dinero*. Madrid: PPC.

Malvezzi, R. (enero-diciembre, 2017). Ecología integral: reconvertirlo todo. *Ecología integral: todo está conectado*. Comité Oscar Romero de Zaragoza.

Martínez, S. (2015). Somos polvos de estrellas: hacia una ecología integral en acción. *Éxodo*, 33-37.

Proaño, L. (2010). *Concientización y evangelización política.* Riobamba: Fondo Documental Diocesano.

Santa Sede. (1992). *Catecismo de la Iglesia católica.* Madrid: Asociación de Editores del Catecismo.

Schalg, M. (2018). *Contra la idolatría del dinero*. Madrid: Rial.

Sorge, B. (2017). *Introducción a la doctrina social.* Vizcaya: Sal Terrae.

Thich, N. H. (2017). *Buda viviente, Cristo viviente*. Barcelona: Kairós.

Tornielli, A. y Galeazzi, G. (2015). *Esta economía mata*. Madrid: Palabra.

Zanzucchi, M. (2018). *Poder y dinero: la justicia social según Bergoglio*. Madrid: Ciudad Nueva.

Más alla de Bourdieu, la microsociología de Bernard Lahire y la educación intercultural en Ecuador: pistas para nuevos enfoques

José Juan Lacaba Gutiérrez
International Center for the International Education of Students

Introducción

"El placer de sentirse 'listo', desmitificado y desmitificador, de jugar a los desencantados y a los desencantadores, se encuentra en el principio de muchos errores científicos".[1] Esta frase de Bourdieu es utilizada por Lahire en el encabezado de uno de sus artículos (Lahire, 2002). Al reutilizar esta frase, Lahire comparte con Bourdieu la necesidad de refundar la epistemología de una ciencia social como la sociología y los dos tienen una visión crítica de la hiper-especialización en los trabajos de estas.[2]

Pierre Bourdieu está considerado un refundador de la sociología en Francia y por ende del mundo. Uno de los aspectos en los que trabajo fue en las formas de conocimiento teórico o de interpretación del mundo social (término este tomado de Marx en sus *Tesis sobre Feuerbach*) no solo en el marco de la sociología, sino en el conjunto de las ciencias. En una de sus obras (Bourdieu, 2000) establece tres formas de comprensión del mundo social (pp. 234-255): fenomenológica, objetivista y la que él desarrollará, praxéologica.

Esta última es la que nos interesa tratar en esta comunicación. La forma de compresión praxéologica parte de la visión objetivista, la cual cons-

1 Le plaisir de se sentir malin, démystifié et démystificateur, de jouer les désenchantés désenchanteurs, est au principe de beaucoup d'erreurs scientifiques (la traducción es mía).

2 Pierre Bourdieu manisfestó en varios de sus escritos y entrevistas la necesidad de refundar la epistemología no solo de la sociología sino del resto de las ciencias (*cf*. Bourdieu, 1997).

truye “las relaciones objetivas [...] que estructuran las prácticas y las representaciones de esas prácticas […] con los presupuestos tácitamente asumidos que conceden al mundo social su carácter de evidencia y de naturalidad”.[3] Es decir, todo proceso de objetivación de un fenómeno precisa un distanciamiento en la experiencia del conocimiento para luego obtener una verdad objetiva.

En la praxéologica, Bourdieu intenta sobrepasar esa forma de construcción de conocimiento científico. Aquí, lo interesante no es solamente el sistema de relaciones objetivas que construye el modo de conocimiento objetivista, sino “las relaciones dialécticas entre esas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas dentro de las cuales ellas se actualizan y tienden a reproducirse, es decir, el doble proceso de interiorización de lo exterior y de exteriorización de lo interior”.[4] Aquí el autor se interroga sobre los límites del punto de vista objetivo y objetivizante de las prácticas sociales que observamos en la construcción del conocimiento. Pero evidentemente, no por esto él niega la posibilidad de la construcción un conocimiento científico.

Esta forma de elaboración de saberes, en el ámbito de la sociología, va a estar siempre presente en los diferentes trabajos de Lahire. Es decir, en todo momento Lahire cuestionará las formas en que diversas problemáticas sociales son abordadas desde la sociología, para intentar hacer una revisión crítica de sus metodologías.

Bernard Lahire: entre la sociología de la recepción cultural y la microsociología de la desigualdad en la escuela

Del conjunto de trabajos de este autor, consideramos que dos de sus aportaciones nos ayudarán a mejor comprender la problemática de la educación intercultural en Ecuador. En un artículo sobre los modos de apropiación de lectura dentro de las clases populares en Francia (Lahire, 1993a), este autor critica el que desde la sociología se reproduzcan las mismas formas de distinción que se hace desde la ideología dominante. Es decir, que los sociólogos reproduzcan las lógicas de las clases dominantes en torno criterios como alta cultura y baja cultura, lecturas populares frente a lecturas más virtuosas. Eso nos lleva a una comprensión de la realidad social establecida dentro de categorías fijas e irreales.

3 Construit les relations objectives […] qui structurent les pratiques et les représentations des pratiques […] avec les présupposés qui confèrent au monde social son caractère d’évidence et naturel (la traducción es mía).

4 [Mais] Les relations dialectiques entre ces structures objectives et les dispositions structurées dans lesquelles elles s’actualisent et qui tendent à reproduire, c’est-à-dire le double processus d’intériorisation de l’extériorité et d’extériorisation de l’intériorité (la traducción es mía).

Lo interesante para este autor no es solo saber los hábitos de consumo cultural de las diversas clases sociales, sino saber cómo se apropian de estas y que relación hipotética tendrían con sus propios universos sociales. Más concretamente, lo importante no es "solamente el número de libros leídos, sino también los tipos de libros y, sobretodo, la forma de apropiación de estos, lo que se fabrica con ellos, que es lo que cambian".[5] Y por otro lado, "el sociólogo debe buscar no tanto los contornos de una literatura popular [...] sino esforzarse en reconstruir las formas de apropiación especifica implementados dentro del encuentro con las obras" (literarias).[6]

Al hilo de lo propuesto en este artículo, el autor establece un análisis en varios niveles de las lecturas que realizan personas pertenecientes a la clase obrera.[7] Hay tres tipos de lecturas mayoritarias en el estudio que se aporta que establecen una relación que puede ser considerada como opuesta. Dentro de la clase popular que menos lee, el tipo de lectura más recurrente es los libros de conocimiento práctico (jardinería, bricolaje, cocina). Esto el autor lo interpreta como una forma de buscar en la lectura, entre aquellos lectores menos frecuentes, una relación inmediata con el mundo que los rodea. El lector no busca interpretar sino a poner en práctica una serie de gestos y acciones. En aquellos que leen la prensa, la lectura de prensa local es la que predomina y más concretamente, lo que interesa es todo aquello que hace referencia a las esquelas y los sucesos. Eso nos muestra que estos periódicos son leídos a partir de esquemas ético-prácticos de la vida cotidiana, dejando de lado las problemáticas complejas de lo político. No porque no se sientan interesados, sino porque les parecen alejados de su propio universo.

En último caso, entre aquellos que leen literatura, se busca varios tipos de experiencia estética. Pueden ir, desde el universo ético-práctico, que muestran los registros de lectura que abordan, por ejemplo, las novelas basadas en hechos reales o que sean descritos como tal. Si se interesa en historias romanescas, el lector busca historias cuyos universos imaginarios sean próximos a sus propios esquemas ético-morales, así como también cercanos a su experiencia vital. Lahire concluye que esa estética popular, esa forma de apropiarse diversos tipos de publicaciones, son indisociables de su ética, pero eso no quiere decir que estos adultos no sean capaces de hacer teoría o de analizar

5 C'est non seulement le nombre de livres lus, mais aussi les types lus et, surtout, le mode d'appropriation des livres des livres, ce qui est "fabriqué" avec les livres, qui changent (la traducción es mía).

6 Le sociologue doit moins chercher à tracer les contours d'une "littérature populaire" [...] que de s'efforcer de reconstruire les modes d'appropriation spécifique mis en œuvre dans le rencontre avec les œuvres (la traducción es mía).

7 Se trata de un estudio sociológico, basado en largas entrevistas, en la región de Lyon (Francia) entre mujeres y hombres obreros de baja cualificación.

el estilo de las obras. Solo que necesitan una relación más directa en relación a configuraciones prácticas o a esquemas de experiencia precisos.

Como aquí vemos, Lahire (2009) aboga más por una sociología de la percepción cultural antes que por una del consumo cultural. Primero, porque "la sociología del consumo cultural ha manifestado con frecuencia una cierta legitimidad cultural, es decir, que esta observa el mundo a través de categorías y de evaluación de la clase dominante" (p. 9).[8] Segundo, la sociología del consumo cultural intenta identificar la distribución desigual de obras, —de arte— competencias, o de prácticas culturales (p. 7). A partir de ahí se le atribuyen ciertas prácticas culturales a cada categoría social, de forma que para consumir productos culturales artísticos, haría falta poseer ciertos códigos. Para Lahire (2009), la obra —literaria, artística— no tiene inscrito un sentido en si misma sino que este se produce en el encuentro con el observador-lector (p. 8). Por lo tanto, los comentarios eruditos e intelectuales y estéticos sobre la obra no son los únicos legítimos.

Todos estos aspectos sobre la sociología de la percepción cultural nos sirven para entender los trabajos sobre la desigualdad en la escuela. Aquí, Lahire intenta ahondar en el origen de las desigualdades en la enseñanza a través de establecer una dicotomía que se establece en las formas de aculturación que los niños reciben. Esto determinara sus recorridos curriculares en la escuela.

El autor, influido también por los trabajos del antropólogo Jack Godoy y sus trabajos sobre la oposición entre culturas orales y culturas escritas, establece dos grandes formas de aculturación: formas sociales escritas y formas sociales orales.

Esta fue la tesis fundamental de su obra *Culture écrite et inégalités scolaires*. En las FSO (formas sociales orales) el aprendizaje se realiza por mimesis et identificación (Lahire, 1993). La puesta en escena de la palabra estaría vinculada a las personas y a las situaciones; el aprendizaje se haría a través de lo visto y de lo hecho; sin que el lugar y el tiempo estén separados. La FSE (forma social escrita) propone un distanciamiento entre, por un lado, los enunciados y saberes y, por otro, los contextos y personas. Aquí, a diferencia de la FSO, el aprendizaje se hace dentro de una distancia reflexiva, formalizada, explicita, escalonada.

Nuestra sociedad tiende a organizarse a través de la escritura y por lo tanto, los niños van a la escuela para sistematizar una forma de conocimiento y pasar de la FSO hacia la FSE. El autor se cuestiona también el rol de los profesores respecto de ese trayecto en el que deben acompañar a los

8 La sociologie de la consommation culturel a manifesté souvent un certain regard " légitimisme culturel" c'est-à- dire qu'elle regarde le monde à travers les catégories de perception et d'évaluation dedominants (la traducción es mía).

estudiantes (Lahire, 1992). De acuerdo con Bourdieu, Lahire observa también a los profesores no como meros reproductores de un sistema —educativo— que evaluá, sanciona, transmite, sino también como sujetos presos de una subjetividad que les lleva a mejor evaluar los textos instituidos como buenos —que son los que se acercan a la FSE— frente aquellos textos que reproducen una lógica de FSO.

Evidentemente, aquellos alumnos que tienen una mayor facilidad para desarrollar la FSE son los hijos de clases medias y burguesas, frente a los hijos de obreros y empleados no cualificados. Estos últimos tendrán mayor tendencia a expresar en sus textos escritos las FSO que el sistema escolar no valida. Por tanto, según Lahire (1992), "las prácticas de reproducción de textos, son contextos a través de los cuales se crean, se recrean, se fundan las diferencias sociales" (p. 185). Como vemos aquí, en este tipo de análisis como en los de la recepción cultural, Lahire utiliza una forma praxeológica de análisis sociológico. En las formas de percepción cultural, él critica la forma desde la cual la sociología sistematiza en sus estudios visiones de alta y baja cultura que corresponden a esquemas hechos desde la clase dominante. En lo que se refiere al sistema escolar, observa no solo a los alumnos y sus orígenes sociales, sino el rol de los profesores y su percepción de las formas de producción escrita. De ahí el valor que él da a los trabajos desde "microsociología"[9] para poder observar desde la cercanía y a largo plazo todas estas variables.

Estudios interculturales en Ecuador: hipótesis de estudio desde la microsociología

Los estudios sobre escuelas interculturales en Ecuador son diversos y han interesado tanto desde la ciencia de la educación como desde la sociología y la antropología. Nuestra intención aquí no es hacer una revisión profunda sino presentar algunas hipótesis de trabajo sobre los recorridos curriculares de estudiantes indígenas.

La interculturalidad fue incorporada a los movimientos indígenas como útil de lucha ideológica de estos y en contra de la hegemonía neocolonial que ha dominado históricamente las políticas de los gobiernos latinoamericanos. Primero, este término surge como forma de concretizar un proyecto indigenista y cultural de defensa de las minorías étnicas. En segundo lugar, la aparición de la educación intercultural bilingüe (EIB) está ligada a incorporación de esta lógica intercultural como forma instituida de enseñanza (Martínez Novo, 2016). La idea surge de las elites indígenas y no es sino a

9 Bourdieu en varios de sus trabajos se posicionó por no hacer una diferenciación entre la sociología y la etnología. Pero sin embargo lo que entendemos como microsociología podría equivalerse a los estudios antropológicos en el contexto de América Latina.

partir de los años 90, en el caso de Ecuador, que se construye un sistema de educación intercultural autónomo (p. 210).

Se ha pasado, a lo largo de estos años, de un sistema autónomo con pocos medios, denominado por alguno autores sistema educativo intercultural de corte neoliberal (Conejo Arellano, 2008; Martínez Novo, 2016), hasta que en 2009 la Dirección de Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEB) perdió su autonomía técnica (Rodríguez Cruz, 2018). Esta pérdida de autonomía e incorporación de lógicas tecnócratas no ha estado exento de ciertas críticas desde la ciencia social (Martínez Novo, 2016a).

Aquí lo que nos interesaría trabajar es ver desde un punto de la microsociología o de la etnología los recorridos de estudiantes indígenas, muy concretas geográficamente y ver como se enfrentan estas a las condiciones de estudiante que viven cotidianamente. Teniendo un cierto conocimiento de los planteamientos, aquí no gustaría plantear una hipótesis de trabajo sobre cómo se enfrentan los niños indígenas al aprendizaje de otra lengua que no es la materna. En principio, los niños indígenas vienen de poblaciones que reproducen formas sociales orales (FSO) se enfrentan a un doble desafío: Incorporar la lengua dominante como forma de expresión y hacer de ella una FSE, una forma de expresión escrita.

¿En qué medida eso les puede llevar al fracaso escolar o incorporar conocimientos técnicos complejos? Esta es una enorme dificultad en la que valdría la pena detenerse teniendo en cuenta tres ejes: Padres, profesores y alumnos. A los padres se les debería de cuestionar sobre la legitimidad que tiene para ellos el aprendizaje de la lengua indígena y no solo el de la lengua dominante.

Según Rodríguez Cruz (2018), muchos de los indígenas buscan en la EIB una forma de integrar a sus hijos en la cultura dominante. Esto quiere decir, que a pesar del peso histórico de los movimientos indígenas en el Ecuador, la valorización de la propia cultura sigue siendo ambigua en algunas poblaciones. Esto nos abre otras pistas de trabajo: quizás el éxito escolar no está solo determinado por las condiciones de trabajo de la familia indígena, que precisa de la ayuda del hijo/hija para el sustento familiar, sino también de la propia percepción del sistema educativo por parte de los padres.

Lahire, en su libro *Tableaux familles*, se centra en el estudio concreto de algunas familias y de sus hijos para analizar por qué algunos de estos tienen mejores resultados escolares que otros. En las conclusiones de este estudio establece que es la armonía o desarmonía del espacio doméstico respecto del espacio escolar lo que determina el éxito escolar. Por ejemplo, el aprendizaje de la autodisciplina y de la autonomía corporal y mental en el propio hogar, será un elemento que esté en armonía con el sistema educativo. En este estudio, Lahire desmitifica el hecho de que los hijos de padres con un capital cultural y económico reducido no tengan recorridos escolares exitosos.

Nuestra hipótesis aquí es que el recorrido escolar de un indígena no tiene que ver solo con el factor económico —sin que este sea en la mayoría de los casos un elemento determinante—, sino también con la relación de armonía desarmonía que tengan los padres de los niños indígenas respecto de las EIB. A mayor afinidad con los valores de las EIB, mayores posibilidades de progresar en los currículos escolares. También dependerá de la visión de los padres del universo no indígena y de la cultura dominante blanca.

Por ejemplo, Conejo Arellano (2008, pp. 71-72) plantea (en vista de recuperar la integridad e identidad cultural de las personas) que es necesario la implicación de las familias en la educación, con el objetivo de no crear rupturas generacionales o, en términos de Lahire, disonancias entre la esfera doméstica y la educativa. Eso quiere decir que en la educación intercultural, la educación de los adultos en valores positivos es una tarea importante.

Muchos autores concuerdan en la falta de preparación de los profesores de las EIB en lo que respecta a su desconocimiento de las lenguas indígenas (Conejo Arellano, 2008), pero sería interesante verlos en su práctica diaria de evaluador, educador en el marco de las EIB: ¿qué dificultades encuentra a la hora de transmitir frente a niños originarios de culturas orales y de qué útiles se sirve para hacer educar hacia una forma de cultura escrita?, sea esta en lengua dominante castellana o lengua indígena. Pero no hay que de dejar de tener en cuenta que, evidentemente, no solo los estudiantes indígenas vienen de formas sociales predominantemente orales.

Rodríguez Cruz (2018, p. 227) se interroga sobre la noción de interculturalidad dentro del cuerpo docente, pero sería interesante saber también sus propias subjetividades (orígenes, trayectoria social) y en qué medida estas contribuyen a la reproducción de desigualdades en la enseñanza. De hecho, desde una lógica de percepción cultural, deberíamos interrogarnos cuál es su relación con el mundo indígena respecto de la cultura dominante.

El tercer eje de estudio sería el propio estudiante. La percepción de su propio universo doméstico o la disonancia/armonía con el universo indígena que se representa en la escuela son análisis que sería interesante realizar. Según Martínez Novo (2016a, p. 213) la falta de medios en las EIB las han convertido en escuelas culturales estandarizadas que reproducen lógicas de asimilación cultural. Esto establecería unos parámetros propios respecto del éxito o fracaso escolar, en el sentido de que a mayor éxito escolar del niño indígena, mayor en su alejamiento respecto de su cultura de origen. Lo interesante seria saber también si existen escuelas donde no se reproduzcan lógicas de asimilación y si en estas se reproduce un mayor éxito o fracaso escolar de los alumnos indígenas.

En relación a esto, Conejo Arellano (2008, 73) critica el hecho de que prevalezca la idea de que a través de las lenguas indígenas no se pueden transmitir conocimientos técnicos. Esto influirá en la propia percepción que

el estudiante tenga de su propia lengua indígena, en el sentido de que esta se vertebrará solo como un medio de comunicación oral.

Conclusión

Las hipótesis de trabajo aquí presentadas, forman parte de un proyecto de tesis de maestría en curso de elaboración. La voluntad es de hacer un estudio de campo entre estudiantes indígenas, de preferencia bachilleres, en los tres ejes aquí arriba descritos: universo doméstico, profesores y recorridos curriculares de estudiantes. Posicionándose desde la sociología de la educación, nuestra voluntad es la de hacer una pequeña aportación en los recorridos escolares de estudiantes indígenas y su lejanía o cercanía respecto de la cultura dominante. Nuestra voluntad, evidentemente, no es poner en cuestión las enormes carencias de estos sistemas educativos. A lo largo de esta comunicación, hemos expuesto dos ideas principales de Lahire: la recepción cultural y las lógicas de desigualdad en la escuela. Nos parecen elementos tremendamente interesantes a tomar en cuenta para la educación indígena en el Ecuador y, porque no, para la educación pública también.

Para este tipo de estudios, tenemos que tener en cuenta los aspectos objetivos y los subjetivos para tratar de llegar ese análisis praexológico que defendía Bourdieu. Estos estudios, pueden parecer teóricamente comprensibles, pero arduos de poner en práctica. Pero nos parecen necesarias para mejor entender las desigualdades presentes en el sistema educativo ecuatoriano y proponer fórmulas para reducirlo.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie Kabyle*. Editions du Seuil, Paris.

Conejo Arellano, A. (2008). Educacion intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 61-82. Quito.

Lahire, L. (1992) L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l' expression écrite à l'école primaire'. *Societés Contemporaines*, (11-12), 167-187.

Lahire, L. (1993). *Culture écrite et inegalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Presse Universitaire de Lyon, Lyon.

Lahire, L. (1993a). Lectures populaires. Le mode d'appropiation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, *104*, 17-26.

Lahire, L. (1995). *Tableaux des familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Gallimard, Paris.

Lahire, L. (2003). Les Classes Sociales: Objet d'études ou instrument de disqualification? *Mouvements*, (29), 179-180.

Lahire, L. (2005). Misère de la division du travail sociologique: Le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Education et Sociéte*, (16), 129-136.

Lahire, L. (2009). Entre Sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle. *Revue D'idées Économiues et Sociales*, (155), 6-11.

Martínez Novo, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Alteridad*, *11*(2), 206 - 220. Quito.

Martínez Novo, C. (2016a). El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador. *Debate*, (98), 35-50. Quito.

Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Politicas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. Quito.

La razón poética como herramienta para una educación personalista

Roberto Briones Yela
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Es necesario convertirse en persona a través de la formación, la autorrealización y el conocimiento e internalización de los valores (V Congreso Iberoamericano de Personalismo, Argentina, 2018).

A lo largo de los años, las experiencias recabadas por los docentes, impartiendo clases en los diferentes niveles, son de variados "colores y sabores". A algunos les enseñaron que la educación debe transformar la sociedad, convirtiéndose en factor de desarrollo para los pueblos. A otros les transmitieron la idea de que la educación debe centrarse en el estudiante, siendo este, el centro del discurso como futuro partícipe de la sociedad creciente. Finalmente, y desde muchas escuelas de pensamiento pedagógico moderno, se les indicó que la educación debe sensibilizar a la persona e integrarla en un mundo globalizado y cambiante.

La realidad dicta que la importancia y sensibilidad del hecho formativo, exige solvencia moral, intelectual y de acción, en sintonía y coherencia con los objetivos base de toda formación, donde no solo se priorice la "suficiencia" de la formación profesional, sino que se comprometa con aquello que debe ser trascendental y duradero: que cada aprendiente pueda crecer armónicamente en el aspecto humano y científico.

De esto se infiere, necesariamente, que la reflexión filosófica puede contribuir enormemente a la educación —y a la misma pedagogía—, pues al

no quedarse solo con lo real como inmutable, sino averiguando los porqués y los para qué de lo que acontece, encamina al progreso humano.

Romper paradigmas, no significa únicamente "mejorar" ciertos procesos; pues donde existen bases erradas no se puede mejorar nada, sino presentar una visión nueva de la comprensión que, sobre aprendizajes, debe tener la educación y desde esa perspectiva crear algo que en verdad cumpla con el fallido intento de la educación hoy: liberar al hombre desde una visión humanizante del ser.

Desarrollo

Todo este caos presentado en nuestra introducción, surgió, según Moacir Gadotti (2002):

> Desde filosofías pedagógicas como el "realismo" de Comenio (1592) que defendió una educación que interpretara y prolongara la experiencia de cada día y utilizara los medios clásicos como la enseñanza de la religión y de la ética; el "pensamiento pedagógico ilustrado" que fomentaba el apego a la racionalidad y la lucha a favor de las libertades individuales; la visión de Johann Pestalozzi (1746) que ponía énfasis en la actividad de los alumnos, partiendo de la presentación de objetos simples hasta llegar a los más complejos, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general; el "progresismo" durante la Revolución Francesa (1798) que era un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades de los niños más que en las necesidades de la sociedad; el "pensamiento pedagógico positivista" de Augusto Comte (1798) quien afirmaba que "todo conocimiento científico y filosófico debe tener por finalidad el perfeccionamiento moral y político de la humanidad"; la "escuela activa" de John Dewey (1859), que proponía el aprendizaje a través de la actividad personal del alumno; el "método Montessori" de María Montessori (1870) quien proponía despertar la actividad infantil a través del estímulo y promover la "autoeducación del niño", colocando medios adecuados de trabajo a su disposición. El educador, por lo tanto, no actuaria directamente sobre el niño, pero ofrecería medios para su auto-información; el "constructivismo" de Jean Piaget (1896) cuyo principio fundamental, el de los métodos activos, donde comprender es inventar o reconstruir a través de la reinvención y será necesario someterse ante tales necesidades si lo que se pretende, para el futuro, es moldear individuos capaces de producir o de crear y no solo de repetir.

Si se debía formar, enseñar o educar, quedó para el recuerdo de tiempos pasados cuando la educación tenía sentido, cuando se sustentaba en argumentos lógicos de filosofías coherentes o en debates acalorados sobre qué principio/s pedagógico/s fundamentaban más la visión humana y de persona que debía adquirir el estudiante, pues lo único importante hoy es sustentar

los procesos industriales que iniciaron en el siglo XVIII y garantizar mano de obra cualificada y mentalmente dócil ante las exigencias de la industria.

En este trabajo se intenta presentar brevemente el alcance de filosofías reduccionistas que intentan aún hoy sostener esta compleja estructura y las pedagogías que han surgido de ellas y que sostienen la visión de educación moderna y posmoderna. Intentemos comprender, primero, qué se ha escrito sobre Modernidad y Posmodernidad.

Saviani (1991), por ejemplo, es uno de los autores que afirma que la esencia de lo moderno y de lo posmoderno es:

> Lo moderno está ligado a una revolución centrada en las máquinas, en la conquista del mundo material, es decir, en la producción material, en la producción de nuevos objetos, en tanto que la posmodernidad está centrada en la producción de comunicación, en la producción de informática y, por ende, en la producción de símbolos. En vez de experimentar como lo hacía la modernidad, para ver cómo se comporta la naturaleza, la posmodernidad simula en modelos; es decir, toma una teoría, simula las consecuencias de esta teoría y utiliza básicamente para esta simulación las computadoras, y de acuerdo con el resultado de esa simulación, se producen o no los objetos. El mundo posmoderno está, pues, impregnado por la cibernética, por la robótica industrial, por los circuitos electrónicos, etc.

Esta forma de pensar, según se concluye, no ve al ser humano como sujeto de libertad, de compasión, de sentido, de misericordia o de solidaridad. Únicamente presenta al ser humano desde lo racional —exageradamente—, lo material —placentero— y de cuánto puede lograr producir —en función de los intereses de la empresa— en términos económicos. La cultura, incluso, se inclina hacia formas de expresión generales que rompen con la idea de primordialidad del ser por sobre la técnica:

> El hecho de que la cultura fuera impulsada y tuviera un gran avance en los orígenes de la época moderna, de la sociedad moderna, de la sociedad capitalista, se debió a que la burguesía se había constituido como clase revolucionaria y, en ese sentido, era portadora de una nueva fase de humanidad que implicaba también un avance cultural. Pero, en la medida en que se va consolidando en el poder, la burguesía se esteriliza desde el punto de vista cultural. Surge un período en que la cultura se normaliza, pierde su creatividad, su vigor, su sistematicidad y se torna fragmentada. Esta fragmentación y superficialidad es una de las características de la denominada posmodernidad, y plantea, a su vez, un fenómeno peculiar de este período, el cual es el de la contradicción, el contrapunto, a veces paradojal, entre el avance material y esta especie de estagnación cultural (Saviani, 1991).

Esto necesariamente conduce al desorden "mental" —irracionalidad—, a la pérdida del sentido de la historia —por qué y para qué existo— y a la visión del ser como sujeto económico, no lo contrario, pues "se sigue

insistiendo en la pertinencia, la que garantice la sostenibilidad del modelo económico que hace crisis, sin que las escuelas se inmuten; sostenibilidad de la guerra, sin que las ciencias pedagógica, políticas, filosóficas o jurídicas, se den por aludidas" (Hoyos-Vásquez, 2009). Es interesante el parecer de un filósofo coreano Byung Chul-Han (2017) quien, desde su perspectiva, confronta la sociedad presentada según Saviani, con este pensamiento imperante en nuestro medio. Partiendo del criterio de Foucault, afirma que:

> La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en día. En su lugar se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya "sujetos de obediencia", sino "sujetos de rendimiento". Estos sujetos son emprendedores de sí mismos. Aquellos muros de las instituciones disciplinarias, que delimitan el espacio entre lo normal y lo anormal, tienen un efecto arcaico.

Interesante aquí es la afirmación "sociedad de rendimiento", pues denota aquello que hoy impera en los criterios educativos: no importa el bienestar de la persona, su familia, su identidad, su proyecto de vida; solo importa cuánto me puede servir, cuánto lograré producir si lo someto a presión o cuánto me es útil si quiero escalar en el entorno laboral.

Esto, lamentablemente toca admitirlo, se ha "colado" muy suspicazmente en la educación —sin que la filosofía haya dicho algo— y donde más visible se hace es en la universidad. Se ofertan valores "formativos", acompañamiento, seguimiento y escucha; solo como gran cortina de humo para atraer al estudiante, fuente garantizada de ingresos para la institución, que luego intentan perpetuarse —a como dé lugar— durante toda la carrera universitaria. Si en este camino se debe considerar a los docentes —y a toda la estructura— en función de resultados, salta toda visión filosófica humanista, en aras de sostener el economismo de la productividad:

> Con el fin de aumentar la productividad se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento, por el esquema positivo del poder hacer (*Können*), pues a partir de un nivel determinado de producción, la negatividad de la prohibición tiene un efecto bloqueante e impide un crecimiento ulterior. La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber. De este modo, el inconsciente social pasa del deber al poder. El sujeto de rendimiento es más rápido y productivo que el de obediencia (Han, 2017).

De tal manera que al respeto hacia la autoridad hoy le sustituye el miedo; al esfuerzo, constancia y sacrificio que debe realizar el estudiante,

hoy le sustituye la obligatoriedad —para el docente— quien debe brindar todas las opciones posibles para que este no se sienta “afectado” y abandone sus estudios; a la visión de investigación —propia de la academia— le sustituye la cultura de los “informes” para constatar si el docente trabajo lo suficiente y es merecedor de su estipendio; a la de guía/tutor, le reemplaza la de “acompañante” desde todas las aristas posibles que garanticen la culminación de la etapa e incluso facilitar dichos procesos con pruebas que se pueden volver a rendir una y otra vez. En definitiva, una universidad construida a “la carta” y gusto del estudiante.

Estamos frente a una sociedad —incluso la parte que educa— a la que Byung Chul-Han denomina “sociedad del cansancio”, título de su obra y que muestra su pensar sobre la sociedad, “cuyo objetivo [de la sociedad] consiste en el funcionamiento sin alteraciones y en la maximización del rendimiento” (Han, 2017).

De aquí que Hoyos-Vásquez (2009) afirme —sobre el papel de las universidades— que:

> Esto ha contribuido a acentuar la sospecha de que esta se ha ido convirtiendo gradualmente en empresa, en el mejor de los casos quizá solo en empresa del conocimiento […]. La filosofía, la educación, las ciencias sociales y toda ciencia, deben ser impertinentes, si quieren ser responsables con una sociedad que espera precisamente de la educación análisis críticos, propuestas de cambio y compromiso con aquello que nos falta [además grega que]. Recientemente, parece que el indicador reina de la responsabilidad social universitaria y en general de la educación es pertinencia [e incluso que]. Se sigue insistiendo en la pertinencia, la que garantice sostenibilidad: sostenibilidad del modelo económico que hace crisis, sin que las escuelas de economía se inmuten; sostenibilidad de la guerra, sin que las ciencias políticas y jurídicas se den por aludidas. Y si la universidad se manifiesta impertinente parece justificarse su intervención por parte de la fuerza pública, si no se pasa directamente a deslegitimar la misión de los intelectuales cuando no son pertinentes, como lo manifiestan los gobiernos autocráticos o lo añoran intelectuales de derecha en su maridaje con los tiranos.

Dentro de este remolino de confusión —social, académica, pedagógica, humana, filosófica, etc.— en el que se halla fundamentalmente la “academia”, se “intenta” lograr que el estudiante —de manera racional, claro— desarrolle valores inherentes a la vida. Aparecen, entonces, las famosas “visiones y misiones” de las instituciones que buscan sostener la idea —siempre “marketera”— de que existe interés/preocupación en construir/formar al estudiante como profesional y contemporáneamente como persona.

Nada más alejado de la realidad. Los egresados, no solo *no* reflejan valores, sino que salen de las universidades sin capacidades lógicas básicas, sin fortaleza para entender, enfrentar y resolver sus problemas y sin la con-

vicción de que lo que estudiaron, les servirá para un fin específico: entender la vida como proyecto. Al respecto y para sostener lo dicho, nos serviremos de dos cuadros extraídos de una investigación realizada como proyecto de tesis de grado en Psicología, a cien egresados de diferentes carreras universitarias en Guayaquil, Ecuador, que muestran el nivel alcanzado sobre algunas capacidades fundamentales para entender la vida desde todas sus aristas. Ahí no destacan aquellas capacidades que servirán realmente para enfrentar/resolver situaciones límites a las que venimos sometidos en el día a día. A esto hay que sumarle una diferencia bastante considerable entre lo que los egresados creen haber aprendido y lo que en realidad aprendieron. Ahí también se ilustra el nivel de importancia dado al desarrollo de una capacidad trascendental: la resiliencia. Según ambos cuadros, el neo-profesional seguramente sabrá resolver cualquier duda matemática, física, económica o administrativa. La pregunta que se genera es: ¿logrará saber qué hacer si al llegar a casa su hijo le pide comida y él no tiene ni un solo centavo en su bolsillo?, ¿sabrá cómo se tiene que actuar frente a una coima, un acto de corrupción por desfalco o el conocimiento de una enfermedad terminal propia o de algún pariente?

Este proceso de ruptura que se da entre pedagogía y filosofía ha originado que, de manera satírica, algunas personas afirmen que son como un buen matrimonio: cada cual por su lado. Me sirvo de las palabras de Saviani (1991) para intentar ilustrar la situación:

> Hoy el período de la posmodernidad sustituye la frase de Descartes "pienso, luego existo", por esta otra: "*digito, ergo sum*" —tecleo, luego existo—. La posibilidad de objetivar los procesos de razonamiento corresponde a la fase en que el hombre sustituye por máquinas no solo las operaciones manuales sino también las operaciones mentales. Pero, lo que la ideología post-capitalista, la ideología de la posmodernidad enmascara o esconde, es justamente el hecho de que todo ese proceso es producto de la mente humana, es un producto de la acción de los hombres en la Historia.

Y añade luego:

> Con el ingreso a la denominada era de la automatización, estaríamos en el umbral de aquello que, con Marx y Gramsci, denominamos el "reino de la libertad". Y ¿qué es el reino de la libertad? Es aquel período en que la humanidad consigue transferir las formas de producir su propia existencia hacia procesos objetivos. En ese sentido, la humanidad se libera y dispone de tiempo para usufructuar, para cultivar el propio espíritu, para disfrutar según sus deseos, sus gustos. Entonces, lo estético aflora plenamente. Grandes porciones de la población mundial mueren de hambre. Toda esa problemática queda oscurecida por la denominada posmodernidad, que significa gozar el ahora.

Frente a esta aciaga realidad, se propone la visión filosófica-pedagógica de María Zambrano (2015), filósofa y educadora, pero sobre todo un excelente y visionario ser humano, para quien la filosofía no es más que "entender el papel del poeta, para luego —a través de la poesía— alcanzar la categoría de Maestros". Según una de las principales estudiosas del pensamiento zambraniano:

> De sus muchas experiencias de vida —exiliada fuera de España, recala en Francia, Chile, México, Puerto Rico y finalmente Cuba, donde continúa publicando artículos y algunos libros como "La Confesión" (género literario y método), "La agonía de Europa" o "El pensamiento vivo de Séneca"— concluye que, si la filosofía es encontrarse con uno mismo y llegar a poseerse, la tarea de la educación será alcanzar esa finalidad: una realidad trascendente, actualizando nuestra vida desde el universo del triduo sagrado-divino-humano [y agrega, parafraseando a Zambrano] la filosofía; como orientadora de vida, lleva implícito un acto educativo que significa profundizar, ampliar el horizonte cognoscitivo, enseñar a mirar; tener una visión transformadora de uno mismo y de la propia concepción del mundo; un saber que no reniega de la tradición y de la experiencia descartándola, pues asume la función de educar a las personas y a los pueblos, de ayudarles a conquistar la propia humanidad (Venegas, 2011).

Desde aquí podemos entender que para María Zambrano en la educación están las respuestas a los múltiples problemas con que se enfrenta el hombre moderno. Dicha respuesta, implicaría ver la educación como un proceso mediador, abierto al desenvolvimiento pleno (libre) de la persona en cuanto parte racional de una comunidad; un proceso sin discriminaciones, que acoge y respeta las diversas formas de realización personal —humana, social, sentimental y profesional—, sin menguar la singularidad de cada individuo y su reconocimiento como persona.

> Se trata en la transmisión oral del conocimiento, de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no saber todavía. Y lo segundo por partida doble, pues la pregunta del discípulo se manifiesta y debe hacerse clara ante él mismo. El discípulo comienza a ser discípulo en cuanto se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es —al ser formulada—, el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad (Zambrano, 2016).

Rescata la diferencia entre vocación y profesionalización dejando claro que, para la sociedad actual, el término vocación ha perdido sentido, siendo relegado incluso por las ideologías que, poco o nada han hecho para traer de vuelta la verdadera significatividad del término:

> Todas las vocaciones tienen algo en común, sin duda alguna. El ahondar en ese luminoso fenómeno, exige todo un tratado, pero es más todavía

> un sistema de pensamiento desde el cual la vocación aparezca como algo inteligible; como uno de esos inteligibles que no solamente se entienden, sino que hacen entender. Y la mayor parte de las ideologías del mundo moderno, incluidos algunos sistemas filosóficos, no dejan lugar siquiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma puede ser usada (Zambrano, 2016).

La obra de María Zambrano se refiere a un saber que parte de la experiencia de su vida y, al mismo tiempo, la razón poética —su metodología filosófica— constituye el nervio de su pensamiento. Esto implica:

> Transformar el simple vivir, la vida que se nos ha entregado y que llevamos de un modo inerte, en eso que se ha llamado experiencia. Experiencia que forma esa primera capa, la más humilde, del saber "de las cosas de la vida" y sin la cual ningún antiguo hubiera osado llamarse filósofo (Zambrano, 1986).

Una visión de pedagogía-filosófica, ha de tratar pues, del vivir cotidiano, de las experiencias obtenidas, del orientar al hombre sobre la vida humana, sabiendo que esta tiene un origen, es decir; entender que hay un centro desde donde procede la fuerza, la paz y la armonía. Y esta reflexión o pensar, es necesariamente de origen metafísico, pues busca una experiencia propia y originaria.

> El hombre es el ser que no se está presente a sí mismo y necesita estarlo, necesita no solamente revelar sin revelarse. Entonces no tengo más remedio que aceptar que mi verdadera condición, es decir, vocación, ha sido la de ser, no la de ser algo, sino la de pensar, la de ver, la de mirar, la de tener la paciencia sin límites que aún me dura para vivir pensando, sabiendo que no puedo hacer otra cosa y que pensar tampoco lo he hecho (Zambrano, 1989).

Su razón poética es la propuesta de una nueva metodología o reforma del entendimiento humano, para interpretar mejor la realidad partiendo desde la propia realidad. Según Venegas (2001), podríamos resumir la propuesta zambraniana del modo siguiente:

- El pensamiento ontológico se basa en un rechazo de la identidad pues parte de la intuición intelectiva.
- La piedad constituye el impulso creador de una nueva manera de pensar lo divino y las relaciones humanas.
- La persona como ser que busca la trascendencia; eje de la actividad política, ética, religiosa y, naturalmente, educativa.

La razón poética como propuesta, sería entonces una razón unitiva, integradora, de mirada creativa, dada a la escucha y por tanto no disper-

siva ni controladora del mundo tecnificado que carece de poesía. La razón poética implica que filosofía y poesía son ambas aproximaciones a la verdad, y en cuanto se abre a la verdad, esta se revela como realidad constitutiva de lo humano.

Zambrano (2000) propone una razón que pregunta pero que con mucha paciencia, espera gratuitamente la respuesta que se le da y que se orienta a la vida para reformarla:

> A quien renunció a toda vanidad y no se ahincó soberbiamente en llegar a poseer por la fuerza lo que es inagotable, la realidad le sale al encuentro y su verdad no será nunca verdad conquistada, verdad raptada, violada; sino *alétheia*, revelación graciosa y gratuita, en suma: razón poética.

Se entiende, entonces, que la vida y obra de María Zambrano se fundamentó en el pensar un nuevo mundo. Más allá de querer limitar —en algunos casos— su filosofía al acto educativo, las visiones pedagógicas o el deseo de que la pedagogía encuentro asidero en la filosofía, Zambrano muestra que el hombre, el ser, necesita un motor de búsqueda de sentido.

Que la pedagogía lo entienda o no, es un deber del filósofo adentrarse en esta ciencia que domina la educación para replantear el papel del maestro, del discípulo, de los espacios de enseñanza y del sistema político que somete a la educación. Es una deuda histórica que, como filósofos, deberíamos recobrar, y a la luz de las realidades del hombre, del mundo y de la ciencia actual, presentar paradigmas concluyentes frente a este desafío que la historia nos pone en frente.

Referencias

Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas.* Barcelona: Siglo XXI.

Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. México DF: Herder.

Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 425-433.

Saviani, D. (1991). *Educación: temas de actualidad.* Santiago: Libros del Quirquincho.

Venegas, J. (2011). *La educación en pensadores españoles contemporáneos.* Barcelona: Bajo palabra.

Zambrano, M. (1986). *El hombre y lo divino.* Barcelona: FCE.

Zambrano, M. (1989). A modo de autobiografía. *Compluteca*, (5), 7-22.

Zambrano, M. (2000). *Pensamiento y poesía en la vida española: obras reunidas.* Madrid: Aguilar & Hnos.

Zambrano, M. (2015). *Obras completas* (vol. 1). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Zambrano, M. (2016). *Obras Completas* (vol. 3). Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Eje 4: Sistema preventivo y educación

Proyectos innovadores y *leadership* en pastoral juvenil

David Riera
Università Pontificia Salesiana de Roma

Michal Vojtáš
Università Pontificia Salesiana de Roma

Introducción

Este año ha estado marcado al menos por dos grandes acontecimientos significativos. En primer lugar, la crisis sanitaria mundial por el COVID-19 y además por la celebración del Capítulo General 28º de los Salesianos, el cual tenía como pregunta motivacional ¿qué salesianos para los jóvenes de hoy? Ambos acontecimientos, aunque a simple vista poco tienen en común, nos han invitado a reflexionar sobre si nuestra praxis educativo-pastoral está siendo significativa para los jóvenes, cuestionando entre otras cosas, la forma en como proyectamos, porque ya que es imposible no hacerlo (implícita o explícitamente), solo cabe preguntarnos si lo estamos haciendo mejor o peor según los diferentes puntos de vista. En este escrito queremos proponer una nueva forma de proyectar, que supere la forma de proyección por objetivos, para lo cual se hace necesario revisar las bases antropológicas, los contextos a cuáles responden, junto con sus alcances y límites. El objetivo es profundizar en una forma innovadora de proyectar y discernir en el ámbito educativo-pastoral, de tal forma que sea significativa para los nuevos contextos, con una base antropológica cristiana y desde los recientes aportes de las ciencias de la organización.

Límites de la planificación educativo-pastoral por objetivos

La planificación por objetivos se convirtió en parte fundamental de la cultura científica en la década del 60, donde la sociedad ya era urbana y con deseos post-materialistas, dominado sobretodo por el espíritu tecno-científico que daba más importancia al devenir que al permanecer. En esta visión antropológica la humanidad es pensada ante todo como un proyecto que se debe llevar adelante en un infinito progreso, mentalidad la cual repercutió fuertemente en la metodología de proyectos de los currículos didácticos, influenciando a su vez la proyección educativo-pastoral.

A grandes rasgos, la proyección por objetivos se compone básicamente por tres pasos: una descripción de la situación; una proyección operativa donde los objetivos determinan las estrategias y las actividades; y una evaluación general final. Peter Drucker, que es el experto en *management* por objetivos de la época, definió su método como una filosofía que transforma las necesidades objetivas en objetivos del actuar, en donde el ser humano es concebido solo como un ser libre y racional que decide actuar según un objetivo no impuesto, para responder a una necesidad real, tratando con esto de superar la forma de actuar anterior que era de obediencia a la jerarquía, por un sistema que haga partícipes a las personas desde su libertad (Drucker, 1986).

Esta forma de proyectar hoy ya no es suficiente puesto a que responde a una antropología racionalista y voluntarista, que no tiene en cuenta la complejidad del mundo actual, mundo de globalización, donde los grandes relatos de la modernidad han sido reemplazados por la lógica de la privatización e individualización. Es más, el mismo padre fundador del *management* por objetivos admitió que este "es solo un instrumento. No es la gran solución de la ineficiencia del *management* [...]. El *management* por objetivos funciona si conoces los objetivos: en el 90% de los casos no se conocen" (Hindle, 2008, p. 122).

En nuestros días, estamos llamados a desplazar el acento técnico de la proyección por otro que suscite más participación y que no descuide ni el proceso, ni el acompañamiento, ni la formación de las personas, porque en ocasiones desde lo educativo-pastoral, se ha olvidado que la Evangelización es un proceso continuo y no solo un objetivo a cumplir.

En las ciencias de la organización varios autores revelan las mismas dificultades y abordan el argumento del como llevar adelante el *management*, el liderazgo y los proyectos en las sociedades actuales. Entre estos encontramos: el generar un pensamiento sistémico-integral, más que solo línea- analítico (Deming, Senge); el buscar un cambio transformativo y no solo transaccional (Tichy, Devanna, Mezirow, Scharmer); el generar una cultura organizativa y participativa (Schein, de Geuss, Wenger); el dar importancia a la excelencia más que a la eficacia (De Pree, Bennis, Gardner); y en

el aspecto eclesial, el fortalecer la eclesiología de comunión-participación desde la sinodalidad (papa Francisco, Galli, Spadaro, Vitali).

En líneas generales creemos que existen cinco modalidades presentes en nuestra forma de proyectar postmoderna, que reflejan las debilidades de la proyección por objetivos y que debemos modificar: En primer lugar un proyecto pro forma, que fija sobre todo la mirada en la estructura lógica del documento, siendo realizado finalmente por una persona o un equipo de expertos. En segundo lugar, la superación de un proyecto divide et impera, es decir que por facilitar las cosas se opta por dividir los roles y responsabilidades a tal nivel que desaparece el proyecto común. En tercer lugar, el desafío de superar el abandono de los proyectos debido a la impotencia de llevarlos adelante, esto por la dificultad de pasar de la letra a la vida, sustituyéndolo simplemente por actividades que responden a lo situacional y a lo emergente. En cuarto lugar, la superación del negarse a proyectar por tradicionalismos como el tan conocido “siempre se ha hecho así”. Por último, el superar una lógica pentecostal que reduce la praxis a un sentimentalismo y espiritualismo emotivo con un liderazgo carismático y autoritario, dejando de lado la inteligencia de la fe.

Ahora bien, ¿cómo sería una forma más adecuada de proyectar nuestros procesos educativo- pastorales que supere las limitaciones mencionadas y que responda a los nuevos contextos? Creemos que a la base de esta forma innovadora se debe operar un cambio en la lógica proyectiva en sí misma, pasando de una forma de planificación por objetivos, que funciona bajo lógicas transaccionales, a una forma de proyección bajo lógicas transformacionales, que buscan transformar a las mismas personas que proyectan en torno al objetivo propuesto, importando tanto el objetivo como el cambio operado en las personas.

A la base de este tipo de pensamiento se encuentra una antropología cristiana integral, que mira a lo pastoral y lo educativo como un arte más que solo como una técnica aplicativa, que conjuga tres paradigmas: un paradigma del producto, al tener presente lo que se quiere para no caer solo en improvisaciones; un paradigma del proceso, al ser consciente que, como en el arte, se requiere de un artista, de una técnica y de un proceso; y un paradigma de la identidad, para no olvidar a la persona del educador-pastor con todo su mundo interior.

Esta forma de proyectar que conjuga la identidad, el proceso y el producto, está en mayor consonancia con la lógica del Evangelio, donde los apóstoles comienzan sin tener un proyecto claro e inician buscando responder a una vocación, la cual determina su identidad que los constituye como discípulos, para después vivir un proceso comunitario alrededor de Jesús, aprendiendo de él y participando de su misión, para después salir a evangelizar sin saber exactamente cual sería el producto que obtendrían de ello, el cual solo es clarificado posteriormente con la resurrección.

La antropología cristiana supera lo transaccional, ya que es integral y transformativa, donde los resultados de un proyecto pastoral no dependen exclusivamente y tampoco en primer lugar, de la claridad racional de los objetivos planteados, ya que en la lógica transformacional el proceso de discernimiento y proyección comunitaria no es solo una herramienta, sino que es también un objetivo en sí mismo y en donde se debe dar importancia a las personas que proyectan y a sus identidades, donde los procesos transformativos se van operando, pasando de una lógica de ejecución de actividades a una lógica de discipulado corresponsable.

Proceso de una proyección innovadora

En esta lógica de discipulado transformador debemos dar un gran relieve a dos elementos como lo son: la comunidad y la vocación, que determinarán una visión de futuro en la cual se insertará una misión. Para eso es necesario articular el proceso en cinco momentos que son: la descripción de la situación, la realización de una interpretación comunitaria, un momento para acoger la vocación, el crear una visión experimentada y una proyección operativa.

En primer lugar, se debe comenzar por hacer una descripción de la situación puesto a que el proceso de proyección comienza entrando en contacto con la realidad educativo-pastoral. Es importante que el animador del proceso de planificación incentive la participación de todos los sub-grupos o grupos de interés dentro de la Comunidad Educativa Pastoral (CEP). Cada miembro de la CEP tiene diferentes motivaciones, que pueden estar vinculadas con la curiosidad acerca de ciertos temas, la presión para resolver un problema, los componentes relacionales etc. El facilitador no debe abordar directamente las diferentes motivaciones, pero es importante que preste atención y promueva la participación a través de sus selecciones e intervenciones, buscando las motivaciones auténticas que serán vitales en todo el proceso de proyección. La descripción de la situación apunta a producir los diferentes tipos de conocimiento presentes en la CEP, tratando de mantener unidos los diferentes tipos de conocimiento, sin apresurarse en llegar a las interpretaciones u objetivos. Desde la pedagogía salesiana tenemos que tener cuenta de que es importante mantener unidos los diferentes tipos de conocimiento, sin apresurarse en llegar a las interpretaciones u objetivos, utilizando por ejemplo el modelo de las cuatro dimensiones del PEPS para no olvidar aspectos importantes sobre educación, evangelización, dinámica comunitaria y vocacional. Es importante evaluar el impacto de proyectos anteriores a nivel de resultados y procesos, para lo cual se propone que la evaluación forme parte de la descripción para que no quede relegada al final, puesto a que en muchas ocasiones se olvida.

El segundo momento es el de una interpretación comunitaria, ya que si el paso precedente ofrece diferentes y no armonizadas entradas sobre la situación analizada (porque justamente apuntaba a una apertura de los temas), en un segundo momento se hace necesario avanzar hacia una interpretación comunitaria, que no es solamente una crítica racional, una comparación, interpretación o hermenéutica de los hechos, sino que debe favorecer una participación emocional, porque los paradigmas que están siendo interpretados están conectados con la experiencia emocional de cada uno de los miembros de la CEP. Nuestros paradigmas o modelos mentales habituales pueden ser analizados bajo dos puntos de vista. En primer lugar, se encuentran los paradigmas que sustentan la acción educativo-pastoral y en segundo lugar, los patrones mentales que respaldan la descripción de los análisis que hacemos, siendo por tanto paradigmas operativos y cognitivos. El acceso y entendimiento de estos es fundamental, porque sin planificar un cambio de paradigma no obtendremos un cambio transformador, sino solamente uno transaccional. Con el fin de interpretar la situación y analizar los paradigmas compartidos necesitamos un doble movimiento: cognitivo y emocional. El primer momento cognitivo puede ser llamado con Scharmer, el "suspender la descarga", que describe como el ejercicio de hacer epoché o suspender el juicio. Un segundo momento cognitivo puede tener lugar después de que la comunidad ha tomado cierta distancia de sí misma y puede ver sus paradigmas compartidos con una nueva mirada. Una vez superado el debate racional y el discurso basado en la evidencia, se requiere un diálogo genuino para producir un cambio de paradigma a una comprensión más inteligente de la situación que aportará una clarificación o la posibilidad de cambio de la pregunta. Esto se debe llevar a cabo en una atmósfera de genuina vulnerabilidad, donde los miembros de la comunidad puedan actuar de acuerdo a una mentalidad de la abundancia (todos ganamos) y poner en práctica el diálogo generativo entendido como "viendo y pensando juntos". Los dos momentos cognitivos descritos anteriormente (distancia de sí mismo y creación de una nueva imagen), deben favorecer el paso a través de la primera crisis de diálogo, en el que la comunidad es llamada a dejar a un lado la discusión, el debate, y las formas de interacción menos productivas, pasando de una conversación hacia un diálogo reflexivo, en el cual emergen los paradigmas subyacentes. La comunidad, especialmente el animador del proceso, tiene que sobrellevar la frustración emocional conectada con la pérdida de seguridad y de ciertas posiciones, en la cual las ideas y creencias dejan de ser absolutas y donde no existe claridad al nivel de soluciones de visión, teorías, gestión o liderazgo, de hecho la incertidumbre está presente en la lógica de confianza en la providencia que Don Bosco vivió muy profundamente, y que lo llevaron a "soluciones" en niveles cualitativamente nuevos de liderazgo o gestión.

En un tercer momento se trata de acoger la vocación a la cual estamos siendo llamados. La dinámica de un discernimiento comunitario, por

la cual la CEP discierne la dirección, involucra un reconocimiento de la supremacía de Dios a través de dos pasos pasivos. El primero es el "dejar ir" los asuntos no deseados, las barreras entre la gente y los paradigmas paralizantes acerca de la realidad y el futuro. Esto prepara un segundo paso de es "dejar llegar" a un futuro nuevo que emerge a través de la comunidad, y que tiene que ser acogida como una vocación nueva (Scharmer, 2007, pp. 163-190). A través de esta etapa espiritual y transformadora, se percibe un nuevo nivel de conciencia y de identidad de la comunidad. Es necesario permanecer en posición de discernimiento por un cierto tiempo y no apresurarse a pasar a los aspectos operativos de los objetivos, estrategias y tareas. La construcción de una nueva identidad es crucial no solamente para planificar, sino especialmente para la ejecución de los proyectos, porque es justamente lo que realiza un cambio transformacional. La idea es compartir no solo ideas, interpretaciones o análisis, sino sobretodo historias y experiencias de transformación personal. Es tan importante que el Cuadro de Referencia cuando habla acerca de la dimensión vocacional dice que: "Las tres primeras dimensiones convergen en la dimensión vocacional, horizonte último de nuestra pastoral" (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2014, p. 152).

El cuarto momento es avanzar hacia una visión experimentada. Después de la aceptación y de la identificación con la vocación, la etapa que sigue es el desarrollo de esta visión, por medio de su narración y de su experimentación. Respecto del narrar la visión, es importante que apunte a la descripción de cómo quiere ser esta comunidad más que del como deber ser, emergiendo esta de lo que cada uno dice, cree, piensa y siente. No es solo un documento, es un ambiente que debe atraerlos y estimularlos, que responda a sus deseos y a sus expectativas, que apunte hacia el eventual resultado de los esfuerzos y sacrificios de todos. Algunas de sus características serían: que se refiera al futuro emergente entre los problemas actuales y a una utopía distante; que hable acerca de ser una comunidad más que de gestionar objetivos; que utilice una narración positiva y estimulante para inspirar entusiasmo. La visión es una etapa de conexión entre la llamada y la operación. Por lo tanto, es importante estimular la expresividad artística y narrativa para crear un contexto interpretativo completo, en el cual se ubiquen tanto la vocación como la planificación operativa. En este momento no hay que concentrarse en una formulación correcta: "No se trata de saber qué es la visión, sino qué hace la visión" (Senge *et al.*, 2008, p. 324). Esta visión experimentada no debe solo quedarse en una narrativa, sino que debe plasmarse en pequeñas experimentaciones o pequeños intentos, que sean flexibles, no muy complejos y que puedan ser realizados en corto tiempo, de tal forma que sea una especie de cristalización de la visión.

El último momento busca traducir las opciones realizadas en objetivos generales, que se categorizarán en importantes, urgentes, viables, etc. Se trata de proponer algunos procesos mediante los cuales los objetivos ge-

nerales puedan ser traducidos en la práctica y se hagan operativos como intervenciones precisas, progresivas y verificables. Sin embargo, en nuestra perspectiva integral queremos ir más allá de la gestión por objetivos y dar más importancia a la vista sistémica sobre el proyecto, los objetivos y la organización, donde la visión comunitaria, discernida bajo la recepción de la aceptación de la vocación, juega un rol fundamental. Podemos decir que la CEP no implementa la visión, sino que más bien, su lógica, sus valores y aspiraciones. La planificación operativa podría terminar aquí, pero queda aún todo el tema de "ejecución", que es bastante complicado si abandonamos la antropología moderna donde todo es claro y distinto. La ejecución es un proceso continuo de atención y evaluación operativa motivado por la tensión creativa entre la visión y la realidad actual. Debemos decir que el aspecto procesal de la ejecución está también presente en el cuadro de referencia, porque al dar vida a un proceso educativo-pastoral "no debemos limitarnos a examinar los productos y los resultados. Es necesario reavivar los procesos de crecimiento individuales y comunitarios, animar a que se mejoren y motivar para que se consigan mejores frutos" (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2014, p. 290).

Virtudes operativas para un proceso transformacional

Todos estos pasos mencionados requieren de ciertas virtudes y actitudes a cultivar, que sin ellastodo el proceso no podría ser llevado a cabo. A continuación describiremos cuales son las virtudes que son necesarias para una proyección de tipo transformativa.

Se proponen seis virtudes que intentan superar una visión racional-voluntarista, y que categorizaremos en dos tipos, aquellas personales puesto que el cambio debe comenzar desde sí mismo y aquellas pro-comunitarias, donde nuestro cambio impacte el cambio de la comunidad. Estas virtudes se realizan en diversos niveles que son: en las mentalidades, en los procesos de búsqueda y en la operatividad. En las virtudes personales encontramos la fidelidad creativa, el discernimiento personal y la coherencia operativa, y en las virtudes pro- comunitarias encontramos la mentalidad de la abundancia, el acompañamiento generativo y la integración sinérgica.

Las tres primeras virtudes son llamadas personales, porque tienen que ver directamente con la persona. La primera de ellas es la fidelidad creativa, la cual implica una doble fidelidad, por un lado, a la realidad actual y por otro a la tradición, alejándose de los tradicionalismos que fosilizan la praxis olvidando el espíritu y el contexto en la cual surgió. Esta virtud es llamada creativa también en un doble sentido: por un lado, es una creatividad cognitiva, abriéndose a una forma integral de conocer la realidad que integra diversos aportes, miradas y disciplinas; y por el otro es una creatividad

operativa en el sentido de buscar las posibilidades de intervención. Es bueno recordar que la creatividad no es una creación desde la nada, sino que más bien es una síntesis creativa de diversos elementos ya existentes. La fidelidad responde a una mentalidad de la interdependencia y no de la independencia o de la dependencia, ya que parte justamente de una antropología comunitaria que busca la complementación. La fidelidad creativa busca crear el presupuesto necesario para el cambio, generando una apertura por medio de un sano realismo, de escucha y de humorismo que relativiza la rigidez y la extrema seguridad. Don Bosco, al ser una persona práctica no planificó una institución educativa desde cero, sino que reorganizó de manera creativa otras corrientes de pensamiento y experiencias de oratorios como la de Don Cocchi, la de Felipe Neri y de los oratorios lombardos, praxis la cual la primera generación de salesianos implementó al ser llamados a ser fieles a la herencia de Don Bosco en contextos que diferían significativamente de Valdocco.

Una segunda virtud es el del discernimiento personal, dónde la mirada se centra sobre sí mismo y sobre la realidad, pero desde una forma más profunda y meditada. Esta virtud permite descubrir la llamada de Dios (vocación) no solo en términos de grandes metas, sino que sobre todo desde lo cotidiano. Aquí se trata de buscar discernir los componentes de la realidad y de la historia, pero puestos a la luz de una vocación que unifica su interpretación. Se debe potenciar que esta virtud se viva de manera constante y no solo ocasional, apuntando a la excelencia y no solo a lo eficaz, ya que este último en nuestros tiempos se hace insuficiente. Se debe apuntar hacia una excelencia, que estámás en consonancia con la propia vocación desde la cual, por irradiación, inspira a los demás a realizar lo mismo. Seguir esta vocación es lo que diferencia una proyección transformacional que es permanente, de una proyección por objetivos transaccional que es solo situacional. Pare ello se requieren espacios de silencio y de escucha de tal forma que la vocación vaya madurando y desarrollándose. Esta virtud del discernimiento personal está presente en muchos momentos de la vida de Don Bosco, por ejemplo: en el sueño de los nueve años, que comporta el tema de la vocación; posteriormente en la visión de sí mismo como sacerdote y educador; durante los años del seminario, de los primeros años en Turín y por su puesto en los años del oratorio errante donde discernió la manera de poner en práctica su modelo educativo; más más tarde en la expansión del trabajo salesiano en el Piamonte con la estructura del internado; como también en la búsqueda de creación de la congregación y la fórmula de expansión global.

La tercera virtud es la coherencia operativa, en donde se buscar actuar en concordancia con las virtudes anteriores, es decir ser coherente con la vocación discernida. En este sentido, esta virtud se refiere al tercer hábito de Covey (“poner primero lo primero”) y a la disciplina del dominio personal de Senge, las cuales abordan la implementación de la visión en la

realidad de cada día, no siendo una simple e ingenua traducción en actividades y propósitos, ya que más bien se trata de armonizar la vida en torno a la visión en una especie de tensión entre la visión y la realidad cotidiana, lo cual implica la concretización de línea de acciones, de estrategias y actividades, pero no como aplicación directa y lineal, sino que como armonización de dicha tensión. En pedagogía salesiana hablamos de la armonía que Don Bosco vivía entre liderazgo y gestión por medio de binomios como: "trabajo manual-confianza en la providencia", "gestión prudente-sueño potente", y "gestión de estabilidad-expansión de una visión", virtud que posibilitaba a Don Bosco narrar sus sueños o visiones, para después realizar una interpretación operativa.

Las siguientes tres virtudes son pro-comunitarias porque tienen que ver la vivencia de estas en, para y por la comunidad, entre las cuales está una mentalidad de la abundancia. Si la fidelidad creativaera un presupuesto para una transformación personal, la mentalidad de la abundancia lo será para la comunidad. Esta mentalidad nace desde un profundo sentido interior, de seguridad y confianza, desde un paradigma de fe en la providencia, que ve al mundo y a la comunidad desde la posibilidad de un beneficio y desarrollo recíproco y complementario. Esta mentalidad es justamente lo opuesto a una mentalidad de la escasez, donde el otro es un enemigo, un competidor. En otras palabras, podríamos decir que responde a un paradigma del ganar/ganar y no del ganar/perder. Los documentos salesianos no definen directamente una mentalidad de abundancia, pero si se utilizan conceptos como: intercambio, servicio, responsabilidad compartida, comunión, experiencia de Iglesia, en donde la CEP es una realidad que expresa justamente esta mentalidad, que para don Bosco era vital, sobre todo en los últimos años, en los que enviaba un gran número de personas de diferentes lugares y vocaciones para la educación de la juventud.

Una quinta virtud es el acompañamiento generativo. El acompañarse mutuamente significa superar el mero intercambio de información, abriéndose a una transformación mutua y recíproca desde el testimonio. Para ello se requiere, por un lado, la capacidad de escucha y, por el otro, la capacidad de expresar claramente el propio punto de vista, sin renunciar a la honestidad ni al respeto por la propia persona y por el otro, que busca el bien por medio del cambio y no del inmovilismo. El acompañamiento trata más de diagnosticar que prescribir fórmulas, trata de comprender el mundo del otro, evitando ya sea: el evaluar si estoy de acuerdo o no; el caer en la inquisición de juzgar bajo los proprios puntos de vista; el aconsejar teniendo solo como referente la propia experiencia; y el interpretar al otro desde nuestra posición. El carisma salesiano es consciente de la importancia de este elemento, tanto es así que se promueve a que:

> En toda CEP se deba asegurar la promoción y el cuidado de las muchas modalidades de animar y de acompañar a las personas. Por este motivo podemos hablar de un original acompañamiento pastoral salesiano que se realiza en tres niveles: por medio del ambiente general de la CEP, los grupos y el acompañamiento personal (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2014, p. 114).

Un excelente ejemplo de acompañamiento organizacional es el proceso de construcción de una visión compartida de la Congregación Salesiana, que incluye el acompañamiento personal espiritual, el diálogo con las tradiciones de otras órdenes religiosas, el estudio de los aspectos legales de una orden religiosa en un estado liberal, la experimentación con el primer grupo comprometido, el proceso de aprobación de constituciones, etc.

La sexta y última virtud es la integración sinérgica. Esta virtud apunta a crear una organización pastoral alineando los diversos sistemas organizativos existentes en un esfuerzo sinérgico, es decir se trata de armonizar y hacer confluir los sistemas comunicativos, motivacionales, de gobierno, económico, formales e informales, para un resultado que es más que solo la suma de las partes. La forma de integrar estos sistemas es por medio de la sustentabilidad, es decir, por medio del establecimiento de estrategias permanentes que mantengan el equilibrio entre las actividades y los recursos, donde estos últimos son los agentes pastorales preparados, que muchas veces, sobre todo en la planificación por objetivos, son olvidados, siendo que estos son la condición de posibilidad de éxito de cualquier proyecto. La idea de esta virtud es meter en relación sinérgica y armónica los recursos y actividades de los diferentes grupos o instituciones en vista a subsanar las necesidades, requiriendo en muchas ocasiones buscar las llamadas terceras alternativas. La integración sinérgica no está basada en las motivaciones de la efectividad, sino principalmente en un ideal muy salesiano de "espíritu de familia" que permea la vida y el trabajo en común. El Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil define la CEP como una comunidad porque:

> Implica en clima de familia, a jóvenes y adultos, padres y educadores, en el cual el elemento fundamental de unidad no es el trabajo o la eficacia, sino la armonización de valores vitales (educativos, espirituales, salesianos…) que configuran una identidad compartida y aceptada de buena gana por todos (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2014, p. 110).

Conclusión

Somos conscientes de que existirían mucho más elemento para poder profundizar (*cf*. Vojtáš, 2020), sin embargo, debido a los límites solo nos resta concluir haciendo un llamado a reflexionar y renovar nuestra forma de proyección, teniendo en cuenta la antropología de fondo, las mentalidades

desde las que obramos, los contextos actuales y el desarrollo de las ciencias organizacionales. Creemos que estos tiempos son tiempos en los cuales Dios nos va hablando en los signos de los tiempos, donde el discernimiento comunitario es fundamental, ya sea en medio de la crisis actual, pero también para los tiempos posmodernos, donde los caminos no siempre son claros y donde todo se transforma con mucha velocidad. Creemos por tanto que se hace necesario activar mecanismos para proyectar y de discernir comunitariamente que transforme a las mismas personas en el proceso.

Referencias

Comisión Teológica Internacional. (2014). *El Sensus Fidei en la vida de la Iglesia*. BAC.

Covey, S. R. (2005). *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*. FrancoAngeli.

Drucker, P. F. (1986). *Management. Task, Responsibilities, Pratices*. Truman Talley Books.

Dicasterio para la Pastoral Juvenil. (2014). *La pastoral juvenil salesiana: cuadro de referencia*. SDB.

Hindle, T. (2008). Guide to Management Ideas and Gurus. *The Economist*.

Lewis, R. D. (2006). *When Cultures Collide: Leading Across Cultures*. Nicholas Brealey International.

Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the Future As It Emerges*. Society for Organizational Learning.

Senge, P. (2006). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Sperling & Kupfer.

Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J. y Schley, S. (2008). *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*. Doubleday.

Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J. y Flowers, B. S. (2013). *Presence. Esplorare il cambiamento profondo nelle persone, nelle organizzazioni e nella società*. FrancoAngeli

Vojtáš M. (2020). *Proyectar y discernir: innovación en liderazgo salesiano y gestión de proyectos*. Abya-Yala.

Desafíos para el Área de Conocimiento Razón y Fe de la Universidad Politécnica Salesiana

Armando Romero
Universidad Politécnica Salesiana

Ronald Carrillo
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

La Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), desde su génesis, se orienta a brindar una educación integral a sus estudiantes, con énfasis en la formación humana, para ser fiel a su identidad como institución de educación superior con inspiración cristiana, de carácter católico y de índole salesiana. En el documento *Orientaciones para la pastoral en las instituciones salesianas de educación superior*, en su nº 30 se afirma que:

> En sintonía con lo indicado por el documento "Ex Corde Ecclesiae" sobre la misión de la universidad católica, las Instituciones Salesianas de Educación Superior están llamadas a comprometerse en la investigación de la verdad, la conservación y la comunicación del saber por el bien de la sociedad, promoviendo a través de sus funciones específicas —docencia, investigación y servicio a la sociedad— el diálogo entre Evangelio y cultura; especialmente alentando la defensa de la dignidad humana, la promoción de los derechos humanos y del bien común, la formación de la conciencia crítica y solidaria, el respeto a la diversidad y a la pluralidad y la construcción de la justicia y de la paz (IUS, 2018).

La UPS, en su empeño por consolidarse y cumplir con su misión, en el año 2008 implementa un cambio en su organización administrativo académica, pues deja la estructura tradicional por facultades para dar paso a una organización por áreas del conocimiento, según la nomenclatura esta-

blecida por la UNESCO. En el esquema de esta organización no existe un área relacionada con aquello que es propio de una universidad de inspiración cristiana, por ello, la UPS tomó la decisión de crear un área específica con el nombre de Área Razón y Fe (ARF), articulada orgánicamente a la pastoral universitaria por cuanto uno de los objetivos académicos de esta última es:

> La integración en el programa de estudios de un conjunto de cursos específicos de contenido ético o religioso que, ofrecido a todos los estudiantes con el mismo nivel y con el rigor científico y pedagógico de los otros cursos, tenga como objetivo favorecer una visión cristiana de la persona, de la sociedad y del mundo, así como promover el conocimiento y el diálogo sobre la cultura cristiana con aquellos que pertenecen a otras religiones o se definen como no creyentes (IUS, 2018).

Desde entonces, el ARF asume la propuesta formativa curricular desarrollada por la Secretaría Técnica de Pastoral de la UPS hasta el momento y comprende las asignaturas de Antropología Filosófica Teológica, Ética, Vida y Trascendencia y Pensamiento Social de la Iglesia. De esta manera se intenta contribuir a la transformación social por medio de la formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos que consta como lema en la misión de la UPS. Estas asignaturas buscan consolidar una visión personalista del ser humano para comprenderlo como un ser bio psico social trascendente que tiene unos valores y un compromiso en la realidad histórica y cultural que le ha tocado vivir. De ahí que la UPS, a través del ARF, asume que:

> La dimensión educativo-cultural se proyecta a la vida y a la cultura de las personas que componen la sociedad según sus contextos multi-lingüísticos, multi-religiosos y multi-culturales. El mensaje evangélico puede entrar en contacto y en diálogo con las diversas culturas a través de la acción y la mediación educativa de la institución de educación superior hasta convertirse en motor del cambio cultural (IUS, 2018).

Y en eso hay coincidencia con el pensamiento de Ellacuría (1999), para quien el rol de la universidad en la sociedad es ponerse al servicio de todos pero orientando su reflexión académica a estudiar las estructuras que condicionan para bien o para mal la vida de los ciudadanos con ello se pretende buscar la verdad mediante la desideologización del pueblo para volver a generar conocimiento que se fundamente en la realidad histórica de cada cultura. La búsqueda de la verdad siempre debe encaminarse a la liberación de todo signo de esclavitud presente en las culturas, sea por discriminación, exclusión o empobrecimiento. La evangelización implica denunciar las injusticias y buscar la realización de la humanidad. Es por eso que el diálogo fe razón se vuelve imprescindible en la academia para orientarlo hacia la humanización de la gente. La realidad histórica que cada quien debe afrontar

implica tomar conciencia de su entorno y sobre todo de transformarlo en vistas a generar una civilización que con razón y fe busque ser fiel al proyecto de Jesús y su reino.

En la UPS se busca aplicar la pedagogía que Don Bosco implementó para justamente lograr un cambio social. La preventividad, que tiene como visión un mundo más humano, propone formar a las nuevas generaciones para que sean los protagonistas de una verdadera civilización del amor. De esta forma se retoma la orientación que el Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana propone cuando define al Sistema Preventivo como:

> Una espiritualidad, una metodología pedagógica, un estilo de relaciones personales e institucionales. Debe hacerse concreto en un modelo educativo o formativo propio de cada institución, el cual integra el programa de estudios con la propuesta de actividades extracurriculares, incluyendo aquellas explícitas y específicas de evangelización y de educación en la fe (IUS, 2018).

En concordancia con lo anterior, el ARF concreta el Sistema Preventivo particularmente en las cuatro asignaturas genéricas de formación humana que constan en el currículo de la UPS. Todos los estudiantes de la universidad las cursan y son el medio para desarrollar justamente el acompañamiento en el proceso de construcción de la persona como también se convierten en el espacio para la formación crítica y el diálogo fe razón.

Con lo expuesto, ya se puede vislumbrar el horizonte de trabajo del ARF como también los desafíos que la situación actual de pandemia mundial ha colocado a cada país y contexto social. A continuación se realiza una aproximación al contexto socio cultural en el que se encuentra el ARF.

Caracterización del entorno del ARF

La UPS declara en su misión estar "dirigida de manera preferencial a jóvenes de los sectores populares" (UPS, 2020), por tanto, el nivel socioeconómico de la mayoría de sus estudiantes pertenece a la clase media y media baja. Este sector de la sociedad es continuamente golpeado por las políticas económicas que asumen los gobiernos de la región y que resultan casi siempre ser enormemente desfavorables porque agrandan la brecha entre los que más recursos económicos poseen con los que menos acceso a beneficios sociales disponen.

En dicho contexto, los jóvenes y sus familias, ven en la obtención de un título universitario una vía socialmente aceptada para salir del espiral de pobreza en que se encuentran. Cuando las carencias son múltiples y continuas, la universidad no es vista como el espacio para crecer como personas a través del estudio y el acercamiento a los conocimientos científicos,

sino como la posibilidad de ascender en la escala social. Sin embargo, esta legítima —aunque parcial— aspiración humana, bien pronto se ve truncada cuando las oportunidades de empleo digno se cierran a pesar de contar con una profesión.

Hasta los años 80 y 90 del siglo XX, el mercado laboral del país y la región, estaba aún en capacidad de absorver una buena parte de la mano de obra calificada que salía de la universidad. Aquel escenario cambió drásticamente con los continuos ajustes de las políticas neoliberales que se han ido implementando y ante los cuales poco han podido hacer los gobiernos y los sistemas de educación superior de los países de la región. Por un lado, el crecimiento de las matrículas universitarias ha registrado un significativo incremento (INEVAL, 2019); por otro, las plazas de empleo han disminuido (INEC, 2020).

A lo anterior se añade un serio problema en el comportamiento social de los ciudadanos que, lejos de erradicarse, se va profundizando más, esto es la presencia de la corrupción (CESLA, 2020). Esta se pasea campante e impune por casi todas las esferas y niveles sociales y a su paso va dejando un siniestro legado para quienes son sus víctimas.

La constatación de lo antes señalado, al parecer, incide para que muchos jóvenes experimenten sentimientos de frustración e impotencia al inicio y durante sus estudios universitarios (Estupiñán, 2018; Pacheco Balam *et al*., 2018). Van a la universidad no para fomentar su crecimiento personal, sino para satisfacer las expectativas familiares o cumplir con lo que la sociedad supuestamente espera de ellos. Saberse y sentirse seres anónimos que forman parte de un engranaje impuesto en el que no tienen la menor posibilidad de injerencia los vuelve personas desmotivadas, indiferentes y propensas a dejarse llevar por prácticas y discursos engañosos y facilistas a los que ceden sin presentar ninguna resistencia o cuestionamiento.

Esta desilusión es alimentada también por la carencia de horizontes de sentido en la sociedad (Dominguez, 2018). La política, la religión, la educación, etc., que en otros tiempos eran los referentes sociales, han perdido protagonismo y casi no tiene nada que ofrecer a la juventud de nuestros días. No hay liderazgos ni discursos sólidos que llamen la atención y planteen propuestas novedosas serias que despierten interés y movilicen a los jóvenes. Estos vacíos están siendo ocupados por la industria del entretenimiento (Primo, 2017), que obedece a sus propias lógicas muy alejadas de las verdaderas necesidades esenciales de los jóvenes. Además, ante esta falta de sentido en que se sitúan los jóvenes, se han ido posicionando pseudo narrativas y curiosas formas de ver y entender el mundo que, lejos de fortalecer la voluntad humana, la vuelven más frágil y dependiente. El acrítico y desmedido uso de las redes sociales, de las tecnologías; el fortalecimiento de creencias anti y pseudo científicas (Ceroni, 2017); el desentendimiento por los temas políticos, etc., pudieran estar vinculados a la causa anteriormente expuesta.

La consideración de los elementos anteriormente expuestos, sin que sean los únicos, ayudan a entender —no a justificar— la manera en que los jóvenes asumen su vida universitaria (Damián Núñez *et al.*, 2019). No es extraño, entonces, que la mayoría de ellos se sientan atraídos por lo que en el argot universitario se conoce como la "ley del mínimo esfuerzo". La excelencia académica —hasta hace poco requerida y bien valorada— va cediendo terreno a una seductora y destructiva mediocridad, ante la cual los docentes poco o nada, aparentemente, pueden hacer.

Y si lo anterior no fuera suficiente motivo de preocupación, la tarea para las universidades de índole católica se vuelve más compleja cuando la Iglesia a la cual pertenece la UPS, está perdiendo credibilidad y su injerencia en la sociedad cada vez es menor (de Roux, 2017). Los jóvenes se resisten a escuchar los planteamientos de una institución que, a su parecer, no está en sintonía con sus intereses. Este comportamiento puede entenderse también desde una perspectiva psicológica, según la cual, los jóvenes, en el proceso de construcción de su identidad, procuran alejarse e independizarse simbólicamente de sus padres y lo que ellos representan, dentro de lo cual están las creencias religiosas. Los jóvenes, más que buscar iglesias, peregrinan en pos de una auténtica espiritualidad.

El diálogo razón y fe, esencia del área de conocimiento homónima del que se ocupa este artículo, se ve afectado por la irrupción de los elementos que han sido expuestos. Cualesquier intento de potenciar este diálogo al interior de la UPS debe tomar en cuenta las particularidades mencionadas.

Desafíos para el ARF de la UPS

Del escenario anterior se desprenden algunos desafíos de tipo vivencial, académico y administrativo. Los autores prefieren iniciar por lo vivencial porque consideran que el reto primero a trabajar con los jóvenes es el de sus motivaciones vitales, por considerarlas como la base de cualesquier proyecto de crecimiento humano.

En el ámbito vivencial, la primera tarea del ARF sería asignar a los jóvenes universitarios un rol protagónico, tanto en las reflexiones como en las acciones de tipo práctico, que el ARF decida implementar. Sus voces deben ser escuchadas y valoradas al margen de prejuicios iniciales, sin que ello signifique que siempre se les otorgue la razón. Las correcciones se harán luego, cuando la confianza haya sido alimentada. Lo que interesa en este primer momento es trabajar en su autoestima, que sientan que sus ideas, sus voces y sus acciones son necesarias para su propio crecimiento y el de los demás.

El desinterés y la apatía de los jóvenes pudieran ser desmontados mediante el planteamiento de retos creativos que les lleve a la movilización. Estos desafíos debieran partir de realidades conocidas por ellos y ante las

cuales sientan el deseo de transformarlas. Esto sería posible mediante el desarrollo de una actitud crítico-constructiva (Mendoza, 2015), que les brinde herramientas, esperanza y deseos de cambio. Deben sentirse emocional y éticamente vinculados a una determinada situación que motive y desencadene su deseo de compromiso. Con mucha frecuencia se ha visto cómo las experiencias fuertes en que se han visto involucrados los jóvenes han despertado en ellos vínculos afectivos transformadores que de otra manera no se habrían evidenciado.

Para favorecer lo anterior, es pertinente que el ARF establezca espacios concretos de gestión donde se puedan desarrollar intervenciones procesuales y sostenidas en el tiempo que puedan ser monitoreadas y evaluadas por los jóvenes para que sean testigos de primera línea de los efectos transformadores de sus acciones. Las intervenciones asistenciales aisladas en el tiempo y en el espacio, que con cierta frecuencia se realizan en la universidad, han demostrado ser poco efectivas para la consolidación del espíritu altruista de los jóvenes y para la definición de sus proyectos de vida. Por otro lado, estos espacios de gestión se convierten en oportunidades únicas y poderosamente enriquecedoras desde la perspectiva ya no solo vivencial, sino también académica, ya que permiten poner en práctica los conocimientos recibidos en el aula.

En suma, se trata de que la UPS, a través de experiencias vivenciales significativas proporcionadas por el ARF, contribuya a que los jóvenes busquen el verdadero sentido de su existencia. Algunos testimonios de jóvenes dan cuenta que gracias a estas experiencias vivenciales descubrieron el sentido social de la profesión que están siguiendo, así como hay casos en que las mismas sirvieron para replantearse sus motivaciones e iniciaron un proceso de depuración en pos de encontrar las verdaderas razones para continuar con sus estudios.

También el docente encuentra beneficios de este proceso vivencial. Su preocupación ya no se centra única y exclusivamente en los contenidos académicos. Ver a sus estudiantes involucrados en propuestas de crecimiento humano, hace que se sienta especialmente motivado y comprometido con su tarea. Su rol es la de un compañero de camino, de guía. Con ello se rompe el tradicional esquema de la educación bancaria (Freire, 2008). Mira a sus estudiantes desde una perspectiva diferente, descubre en él valores que antes pasaron desapercibidos o no tuvieron la oportunidad de evidenciarse. Además, aprende con y también de ellos, con lo cual se derrumba la barrera, aparentemente infranqueable, docente-estudiante.

En lo académico, el reto continuo y definitorio del ARF es potenciar el diálogo entre la razón y la fe (Juan Pablo II, 1990). Esto es posible con el apoyo de docentes con un perfil especial que los vuelve capaces de desenvolverse sólida y rigurosamente en esos dos planos de la realidad: la ciencia y la fe. En el ambiente universitario, que se caracteriza por la búsqueda de la verdad (Juan Pablo II, 1990) y la producción de conocimiento, ya no es

suficiente el voluntarismo muy propio de la figura del docente “pastor” (Valenzuela, 2018). En el caso de la UPS, se debiera capitalizar la formación de sus docentes. En términos proporcionales, dentro de la UPS, esta área es la que más docentes con grado de doctorado tiene. Esta fortaleza debiera ser aprovechada para la producción de investigaciones científicas, publicaciones, eventos académicos, etc. El ARF tiene la capacidad de convertirse en un referente nacional en temas vinculados al diálogo fe-ciencia.

Para la potenciación de este eje también se requiere incorporar la inter y trans diciplinariedad como un ejercicio rutinario en las actividades académicas del área, superando el ámbito de cada sede y ampliándose a la constitución de equipos de trabajo no solo nacionales, sino también regionales. Una buena oportunidad para ello es la existencia de las IUS.

Una ventaja significativa para el ARF es ser considerada como un área de conocimiento con el mismo estatus de la demás áreas que conforman la UPS. Esto le ha permitido capacitar a sus docentes, desarrollar eventos académicos, realizar investigaciones y publicaciones, entre otras actividades académicas. Hay una de ellas que merece una mención especial: la participación del ARF en los consejos de Carrera. En la estructura de la UPS, las carreras son el motor que hace funcionar el elemento fundamental de toda universidad: lo académico. Ser parte de los órganos colegiados que regulan a las carreras permite tener presencia en la esencia misma de la institución universitaria. Esta presencia debiera ser de animación y acompañamiento, superando los inevitables trámites de carácter puramente administrativos.

El ARF no puede ignorar el enorme potencial de las nuevas tecnologías para el desarrollo de su tarea académica. Para ello hace falta tener una valoración objetiva de las mismas. En nada contribuyen las sospechas infundadas o la aceptación y uso acrítico de las mismas. El ARF debiera pedir apoyo a los especialistas y dejarse orientar por ellos.

Finalmente, en lo administrativo y a juicio de los autores, el ARF debiera realizar ajustes a su esquema orgánico funcional que le permita responder de manera ágil a la abultada y creciente cantidad de exigencias que deben ser resueltas. En la actualidad, esta área, junto con el instituto de idiomas, son las que más estudiantes tienen bajo su responsabilidad en la UPS. A mayor cantidad de estudiantes, mayor cantidad de trámites y requerimientos que deben ser resueltos satisfactoria y oportunamente.

La adopción de un esquema de funcionamiento debiera considerar la incorporación de la cultura de la planificación y evaluación continuas, mediante la elaboración de planes operativos periódicos con sus respectivas evaluaciones. Las decisiones que se tomen sobre este aspecto debieran partir de serenos y objetivos análisis previos. Tanto el diagnóstico como la planificación, el seguimiento y la evaluación de estos procesos administrativos serían más efectivos si contaran con el involucramiento y participación activa de los diferentes miembros de este colectivo de personas que conforman el ARF.

Conclusiones

El ARF cumple una función insustituible al interior de la UPS, por cuanto tiene como su principal tarea contribuir de manera directa y específica, aunque no exclusiva, al cumplimiento de la misión institucional, en tanto universidad cristiana y católica. Sin este aporte, la identidad de la UPS se vería menguada.

El recorrido del ARF es un referente a tomar en cuenta. El camino se fue haciendo sobre la marcha con el concurso de muchos compañeros y compañeras que, a pesar de los numerosos obstáculos y dudas, nunca dejaron de mirar hacia adelante con esperanza, en busca de la utopía que se asoma en el horizonte.

Como sociedad, estamos sometidos a continuos y vertiginosos cambios, esto obliga a que el ARF esté continuamente adaptándose a los nuevos requerimientos. Esta adaptación debe darse sobre bases sólidas, con espíritu creativo, colaborativo y evangélico.

Referencias

Ceroni, M. (2017). El peligro de las pseudociencias. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, *83*(2), 129- 130.

CESLA. (2020). *Indicador de corrupción para América Latina*.

Damián Núñez, E. y Rodríguez Fuentes, A. (2019). Malestar docente: reflexiones frente al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 273-285.

De Roux, R. (2017). *Croire aujourd'hui en Amérique latine*. Caravelle.

Dominguez, M. (2018). *Horizontes vitales de jóvenes universitarios: trayectorias y planes de vida*, (1), 87-105. https://doi.org/10.09.2018/

Ellacuría, I. (1999). Discurso de la Universidad Centroamericana "José Simeon Cañas" en la firma del contrato con el Banco Interamericano de Desarrollo 1971. En *Escritos Universitarios* (p. 22).

Estupiñan, M. (2018). Problemas psicosociales en estudiantes universitarios. *Revista Salud, Historia y Sanidad*, *12*(1), 185-198. https://doi.org/10.1909/shs.v12i1.178/

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

INEC. (2020). *Indicadores básicos*.

INEVAL. (2019). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos, resultados educativos 2017-2018*. Ministerio de Educación.

IUS. (2018). *Orientaciones para la pastoral en las instituciones salesianas de educación superior (IUS)*.

Juan Pablo II. (1990). *La Santa Sede, Constitución apostólica Ex corde ecclesiae del sumo pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas*.

Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad de Málaga.

Pacheco Balam, G. del P., Bautista Maldonado, S. y Ferrer Méndez, R. (2018). Los problemas sociales y el impacto en el desempeño académico: estudio de caso de estudiantes en lengua inglesa. *Boletín Redipe*, *7*(12), 171-185.
Primo, W. (2017). Ocio productivo, entretenimiento e industria cultural: del ocio tradicional al ocio digital. *Management Review*, *2*(2), 1-19.
UPS. (2020). *Razón de ser*.
Valenzuela, R. (2018). *Presentación y alcances de la figura del profesor pastor como respuesta a las implicaciones pedagógicas y políticas del profesional docente*. Universidad de Salamanca.

Educador salesiano para formar, acompañar e inspirar

Gabriel Zagal

Introducción

La educación, es sin duda un concepto muy estudiado, analizado e interpretado por diversas vertientes del conocimiento enfatizando aspectos científicos y humanistas de un proceso complejo que atraviesa nuestra vida y en el cual se alternan una infinidad de variables, producto de ello debemos ser siempre prudentes, acotados y sinceros a la hora de hablar de educación, definiendo los conceptos, esclareciendo las ideas y planteando los fundamentos con honestidad intelectual.

Personalmente creo que la educación como proceso humanizador posee un aspecto trascendente de carácter antropológico, que es fundamental para comprenderla mejor desde su raíz e intentar con ello abarcar la mayor cantidad de sus ramas; puesto que sus efectos van siempre más allá de enfatizar solo una dimensión de nuestra identidad. Ahora bien, si educar trae consigo elementos trascendentes, se deben discernir constantemente sus métodos y fundamentos, para evitar perder el objetivo principal, dado que lo educativo se desenvuelve en función de diversos actores e influencias, intentando responder a lo que la propia humanidad requiere en todo tiempo y en todo espacio, fundándose en la dinámica del progreso y el desarrollo que avanza día a día, buscando entregar más y mejores herramientas a las nuevas generaciones. Dicho eso, no puedo dejar de mencionar algo sobre la educación actual. Dado que personalmente veo y creo que ella posee diversos sesgos, que van generando importantes carencias de pensamiento crítico y amplitud de razón en los educandos y también en los educadores, así como también en los diversos agentes educativos, ello tendría implicancias nega-

tivas considerando que la humanización es una tarea cotidiana y no es ético entorpecer su evolución, sino al contrario, debemos facilitarla y potenciar su acción. Esta situación de desmedro educativo actual repercute socialmente en la falta de participación ciudadana; que se traduce en un atentado a la democracia, cuyos efectos son reproducir el individualismo y la indiferencia que solo aumenta el consumo, divide las relaciones humanas y reduce la dignidad de la persona. Es por ello por lo que como educadores siempre debemos estar estudiando y a la vanguardia de la reflexión, para que así nuestra acción sea coherente con los fines últimos de nuestra labor.

Junto con ello y siguiendo las palabras del educador del año recientemente premiado: "La educación no es solo acceso académico, sino más bien respeto, empatía y resiliencia, ello es útil para la sociedad" (Tabichi, 2019). Es importante que podamos valorar la acción educativa en si misma y con ello, reconocer el legado de grandes educadores de la historia de la Iglesia como San Juan Bosco, quién de forma innovadora y sin pensarlo mucho, generó un modelo educativo en base a su experiencia de fe cristiana, teniendo a Jesús como su gran maestro y a la Virgen Auxiliadora como su guía, en un caminar propio que no fue del todo sencillo, pero que al ser vivido de forma auténticamente humana, resultó ser fuente de inspiración, método de acompañamiento y escuela de formación para sus jóvenes, de los cuales algunos se sintieron llamados para dejarse moldear como futuros educadores, acompañantes y formadores; puesto que reconocen en la propuesta de Don Bosco un camino de fe que conduce a la plenitud de la santidad y permite configurarse con Jesús en una vida entregada al servicio.

Finalmente, me gustaría destacar algunos elementos del Sistema Preventivo, que son frutos de esta reflexión experiencial; ellos constituyen nociones fundamentales en cuanto a la propuesta salesiana y su modelo educativo, que se enmarca en una escuela para la vida. La que trae consigo una serie de dinámicas en torno a un propósito pedagógico, el cual se nutre de elementos cotidianos y trascendentes, que desde una raíz antropológica son capaces de dar forma a un proyecto de vida en sus receptores, dejando huella en ellos y a su vez en quienes deciden reproducir vocacionalmente dicho modelo fruto de la vivencia experimentada.

Bajo esta mirada, creo como exalumno, exmiembro de la pastoral y exprofesor vinculado a la Congregación Salesiana y al Movimiento Juvenil Salesiano en Chile por más de veinte años, que educar es testimoniar y testificar la pasión por la vida en Cristo, lo que a su vez conlleva la formación para instruir y enseñar la responsabilidad, el conocimiento y la autodisciplina; bajo un método muy particular que consiste en animar, vivificar y alegrar el esfuerzo cotidiano que todos hacemos día a día. Ello se fortalece más aún, desde el acompañamiento como aquella conducción y guía, de la vida que encauza hacia propósitos concretos fundados en sueños, intereses, capacidades y habilidades, que son las bases de la propia historia encaminada al

proyecto de vida personal y comunitario que todos anhelamos. Es así como el estilo salesiano que nace del mismo Don Bosco, quien, por la gracia del Padre Dios, supo testimoniar, instruir, alegrar y conducir a sus jóvenes, de la mano con Cristo hacia una vida más humana y digna, se transforma en una propuesta educativa humanizadora integral atingente a toda época que transforma la sociedad.

Es por eso, por lo que, como persona y como profesional, con orgullo y emoción puedo decir que soy fruto de ese modelo junto a muchos otros y he desarrollado la convicción que en el ideal salesiano de educador existe una impronta de formador, animador y acompañante; cuyo sello fundamental decidí continuar como pedagogo y teólogo pastoralista, pues la educación recibida me permite dar testimonio de la gracia de Dios como servidor de su Iglesia y la Sociedad. Porque creo que la educación debe acompañar al ser humano que se forja y constituye a sí mismo en el tiempo y en la convivencia con otros, para desarrollar una justa conciencia de sí, que sea germen de bien común. Esta escuela de vida sigue vigente y debemos valorarla, para enriquecerla y promoverla en nuestros ambientes salesianos e incluso exportarla para enriquecerla con otras propuestas que existen en la sociedad y la Iglesia, porque solo así podrá ser ofrecido con sinceridad al mundo, para así continuar dejando huella en la vida de muchos. "El educador de nuestros tiempos renueva su misión y tiene como gran objetivo ofrecer a los jóvenes una educación integral y un acompañamiento en el descubrimiento de su identidad y su libertad personal, como don de Dios para el mundo" (CEC, 2014).

Educar con perspectiva antropológica

Educar para trascender el yo y el nosotros es abrirse al tú y a los demás. Esta relación es connatural a la persona, que se constituye y enriquece al salir de su conciencia y abrirse al entorno en cuanto otros y en cuanto ambiente. Así pues, educar la identidad exige matices antropológicos, pues la educación entendida en este primer sentido, consiste en superar la tendencia de pensar en uno mismo y solo calcular los propios intereses, enraizados en el narcicismo natural de todo ser humano; la educabilidad de hecho abarca entender que hay un todo mayor que nosotros, por tanto, debe apuntar a descubrir el valor de sí mismo y del entorno de forma integral, para desde el propio valor con sentido, aportar dignidad y significado a la comunidad. Ello es un acto de crecimiento, un acto de desarrollo, un acto de mejora educativa, con el fin de trascender el presente para preguntarse por el futuro, tomando conciencia que somos seres históricos, seres espaciotemporales que anhelamos futuro; pero ello se construye desde el presente, desde el ahora que discierne y quiere crecer más allá.

> En la base de los modelos educativos presentes en el mercado de las posibilidades, se debe buscar uno que permita un dialogo real con un humanismo cristiano, capaz de dar esperanza y desafiar el sentido del sin sentido; un modelo que crea en la primacía de la persona por sobre todo el resto sea estado, sociedad, gobierno, empresarios, etc. (González y Barahona, 2009, p. 45).

En efecto, educar a una persona consiste, en hacerle tomar conciencia de su condición humana y por ende de su naturaleza, ello significa abrirse a la perspectiva de la vida, para ir más allá del ahora, generando expectativa de lo que puede llegar a ser, para darle reales herramientas de vida que no sean meramente cognitivas sino integrales, que no lo reduzcan, sino que lo engrandezcan. Del mismo modo, educar la identidad es encausar el sentido, es ayudar a tomar conciencia al educando de la historia personal y colectiva a la que pertenece; pero, a la vez, es hacerle tomar conciencia de que el futuro no está escrito, sino que depende, en gran parte de él; y para ello debe prepararse, no solo aprendiendo conocimientos, sino que también forjando habilidades y valores que le permitirán desenvolverse en ese futuro próximo, al cual debe caminar con el gozo y la prudencia que la vida le irá demandando.

> La educación realmente personalizada constituye una tarea urgente si pretendemos que nuestros jóvenes puedan aspirar a vivir un futuro más feliz y a no verse condenados a una esclavitud cada vez más asfixiante en sistemas socioeconómicos construidos por el hombre, pero a costa del hombre (Bentué, 1998, p. 186).

Por consiguiente, la educación humana que trabaja los valores como referencias filosóficas y antropológicas, es una propuesta que invita progresivamente a conocernos y relacionarnos de una forma distinta, estableciendo fines y medios claros que no atenten contra nosotros mismos ni ahora, ni en un futuro próximo; por ello trasciende la época y apunta más allá de forma visionaria formando personas por años y dejando un legado social y humano que trasciende fronteras y tiempos como lo demuestran diversos proyectos educativos integrales centenarios o bicentenarios en la historia de la humanidad. Esto es porque el ser humano tiene la capacidad para ir más allá, en base a sus propias facultades; ello lo convierte en un ser único, que además está invitado a entrar en relación consigo mismo, con los demás y con su entorno para cultivarlo desarrollando plenitud e impulsando cultura identitaria que marca personas, instituciones y proyectos en el tiempo.

Finalmente, no debemos olvidar que la educación considerada como proceso antropológico, nunca ha sido más requerida que en nuestro momento actual. Rescatar la integralidad, insistir en lo ético, ejercer la crítica para una comprensión de la realidad, formar para acordar y actuar, enseñar a liderar, proponer y gestionar, todas estas misiones formativas, deben regalarnos una

perspectiva humana que rescate nuestra conciencia histórica, tan maltrecha y herida que muchas veces carece de sentido de dignidad y libertad.

> Las crisis de la enseñanza no son crisis de la enseñanza, sino que son crisis de la vida. Cuando una sociedad no enseña, significa que es una sociedad que no se ama, que no se estima. Este es justamente el caso de la sociedad moderna (Molteni, 2012, p. 9).

Solo en base a ello forjaremos comunidades dialogantes, tolerantes y respetuosas en las que se puede realizar los anhelos de justicia y paz. Educar en ello es demostrar que existe una fuerza cognitiva y cultural en la deconstrucción crítica que enseña en el ser y el obrar de cada uno de nuestros educandos y con ello en cada uno de nuestros sistemas de creencias y valores, lo que por ende nos encamina a cuestionar lo que aprendemos y los logros que tenemos; siempre en función de nuestro crecimiento, desarrollo y progreso humano.

Mirada reflexiva del modelo educativo actual

La educación en nuestro mundo actual y en nuestro contexto educativo propiamente tal, siempre debe ofrecer elementos para la formación de competencias de la persona y el ciudadano, bajo el noble y legendario prisma de una formación integral, que sería el primer gran objetivo de toda ley de educación en cualquier país del mundo.

Justamente para aportar elementos que enriquezcan dicho sentido de integridad, se debe asumir como respuesta algunos planteamientos tradicionales que nos ayudan a comprender que educar debe apuntar a una finalidad, que estaría orientada al pensamiento y la construcción de la dignidad humana, porque de otra forma perdemos el sentido por educar y corremos el riesgo de trivializarlo o sencillamente reducirlo, la idea de fondo en todo esto, es repensar los actuales modelos educativos evaluando su finalidad humanizadora.

Primeramente, debemos enfatizar que todo ser tiende a un fin. El fin que perfecciona a dicho ser es alcanzar su plena identidad; por lo mismo el ser humano solo se realiza en relación con los otros para así conocerse, valorarse y proyectarse. No obstante, el hombre es libre y por el manejo razonable y voluntarioso de sus pasiones, hace de sus decisiones actos humanos virtuosos. Así pues, virtud y trascendencia se gestan en los campos de la libertad.

> La vida interior es un elemento precioso para escapar al desmembramiento, al inmediatismo, a la inconsciencia de la vida moderna. Educar la vida interior, supone la calma, la concentración, el detenerse. Guiar la vida interior nos permite escapar a la cadena de casos particulares y detenernos a ver el conjunto, criticar los datos percibidos, escapar a la influencia de lo inmediato. Así la vida exterior debiera ser la prolongación de un ideal

> concebido en la vida interior. Pero moverse sin sentido no es obrar, es agitarse y el que habla agitado, no transmite mensaje (Hurtado, 2011, p. 37).

Por esta razón, el ser humano no posee una naturaleza que se agote o reduzca tan fácilmente. De esta manera, entendemos que el hombre, en cuanto es naturaleza universal, posee un alma racional, pero en cuanto alma individual, está revestido de un carácter de unicidad y originalidad que supera los rasgos comunes y trasciende los elementos culturales. La persona es en sí misma, una naturaleza única e irrepetible, y debe ser educada como tal.

En consecuencia, si el hombre fuera mera materialidad, bastaría el ejercicio de su alma vegetativa y apetitiva, para educarlo, es decir, solo con el adoctrinamiento o la estandarización de diversas normativas y conocimientos, sería suficiente para educar a los seres humanos, pero no es así. Pues estas visiones cercenan la humanidad y la reducen en su expresión, negando toda su antropología e incluso condicionando su desarrollo ético moral en muchos casos. Es por esto por lo que la vida humana empieza con las situaciones de negligencia y problemáticas que finalmente empobrecen nuestra identidad y con ello nuestra sociedad. El ser humano real, es el ser que se enfrenta al devenir de las cosas y las circunstancias, viviendo en y desde el acontecer novedoso que se dona completamente, suscitando lo particular, lo sensible, lo de todos los días, y dicho acontecer no puede ser ignorado en una revaloración del hombre como ser de perspectivas y de dimensiones conjugadas o estructuradas en función de fines limitados. En otras palabras, lo que no está totalmente regido o estructurado, sino lo que permanece abierto a la novedad que acontece y que es propia del ser, por excelencia, de aquel que posee identidad y la transmite de forma constante; ello es núcleo fundamental de nuestra dignidad y en su honor debe ser distinguida como tal para ser educada en toda su condición.

> Educar es precisamente sacar afuera lo vivido por el sujeto que se educa y no solo superponerle elementos externos a su vida para adoctrinarlo. Es decir, educar debe tender a ayudarlo a tomar conciencia de su dignidad inalienable y del contraste de esta contra cualquier situación de opresión o reducción de ella (Bentué, 1998, p. 218).

Es así como la fecundidad histórica de la "pedagogía humanizadora" y el reconocimiento que de ella ha hecho el magisterio de la Iglesia, no solo confirman su existencia, sino que dan garantías de su validez para nuestra época y las futuras. Y es que ha trascendido su propia época, convirtiéndose en orientaciones para todo hombre, incluso hoy, cuando los modelos educativos pretenden estandarizar y normalizar aspectos humanos propios de seres únicos, intentando reducir la educación desde una estructura mercantil que solo instrumentaliza al ser humano, lo que sin duda repercute socialmente en la falta de participación social, política, democrática pues solo

se educa un individualismo radicalizado que aumenta el consumo, divide las relaciones humanas, reduce la dignidad de la persona, cosifica al hombre y al medio ambiente, corta relación del hombre con el cosmos y hace caer al ser humano en un peligroso sin sentido, carente de lo metafísico y trascendente que forma parte irrenunciable de la identidad humana. Dichos modelos hacen creer que transmiten una buena educación, cuando solo hacen uso de ella en función de otros fines, generando crisis de valores, crisis de confianzas y por sobre todo crisis de libertad, pues se genera un condicionamiento que pasa de generación en generación aspirando ideales que solo quedan en teoría alejados de la realidad, marcando cada vez más la brecha natural que existe entre una sana educación y su propio valor antropológico y trascendente que le marca su propio camino a seguir.

> El proceso de secularización tiende a reducir la fe y la Iglesia al ámbito de lo privado y de lo íntimo. Además, al negar toda trascendencia, ha producido una creciente deformación ética, un debilitamiento del sentido del pecado personal y social y un progresivo aumento del relativismo, que ocasionan una desorientación generalizada, especialmente en la etapa de la adolescencia y la juventud, tan vulnerable a los cambios. Vivimos en una sociedad de la información que nos satura indiscriminadamente de datos, todos en el mismo nivel, y termina llevándonos a una tremenda superficialidad a la hora de plantear las cuestiones morales. Por consiguiente, se vuelve necesaria una educación que enseñe a pensar críticamente y que ofrezca un camino de maduración en valores (Francisco, 2013, nº 64).

Educación con raíz cristiana y salesiana

De la misma forma, el sistema educativo salesiano está estrechamente unido a la persona, con una base antropológica que lo sustenta, porque justamente intenta responder a los retos que le plantea todo tiempo desde sus inicios. San Juan Bosco no nos ha dejado una teoría educativa plasmada en unos escritos o instituciones, sino que nos ha legado un estilo de actuar, una historia viva que acontece día a día desde muchas personas que se formaron en ello, se identifican con ello y promueven su sello. Su originalidad, por tanto, hay que buscarla en la praxis y en el quehacer de todos los días. No se trata, pues, de entender un sistema de ideas, sino de entrar en contacto con una vocación pedagógica, con una experiencia de vida y de fe que, al estar fundada en Cristo Jesús, es educación resucitada que continúa engendrando más y más vida. De esta forma, el Sistema Preventivo en Don Bosco no se limita a una realidad pedagógica, sino que está íntimamente unida a su misión de formador de formadores inspirando una visión que genera identidad y vocación en quienes se dejan interpelar por el llamado actualizado de Cristo a educar evangelizando y evangelizar educando, continuando con una herencia experiencial que resulta ser semilla evangélica. "Educar

con el corazón de Don Bosco significa formar desde y para una conciencia de creyente. Sino logramos integrar cabeza y corazón nos estamos apartando de la intuición original suscitada por el Espíritu a Juan Bosco" (González y Barahona, 2009, p. 28).

Esta semilla es vivida en muchos ambientes y ha sido heredada por un amplio movimiento de educadores, muchos de los cuales nos educamos en ella y otros la recibieron por gracia de Dios a través de una propuesta de trabajo, pero a partir de allí cambiaron la visión de la educación en base a una experiencia integral de transmisión de humanidad que ha trascendido por años en diversos contextos. Ahora bien, el Sistema Preventivo, precisamente porque es vida, no puede ni debe reducirse a un tiempo y a una institución determinada; puesto que constituye una corriente integrada de contenidos, metodologías, criterios, instituciones y vivencias focalizadas alrededor de un núcleo identificador, que es el joven.

> La primera misión del educador es conocer al estudiante, comprenderlo, penetrar dentro de su alma, subrayar sus buenas tendencias. No hay educación sin amistad, sin relación. Todo lo que hagamos por favorecer y fomentar la educación, redundará en bien del desarrollo armonioso de la naturaleza que Dios a dado a cada uno de los individuos (Hurtado, 2011, p. 149).

Por tanto experimentar este modelo salesiano, no se trata tanto de estudiar científicamente una nueva teoría pedagógica legada por un gran educador, sino de aproximarse lo más posible a un estilo de vida concreto y experiencial que desde el testimonio coherente, entre la palabra y la acción a ejemplo de Jesús, podamos dejarnos moldear como personas de bien que creen en la educación como aquel motor de cambio personal y social al servicio de la juventud, para sembrar esperanza y cosechar caridad.

Herencia educativa que inspira y acompaña

Dicho lo anterior y continuando con esta reflexión teórico experiencial, debo mencionar que la mayor herencia educativa recibida como exalumno, exmiembro y exasesor de la pastoral salesiana chilena; hoy pedagogo y teólogo pastoralista al servicio de la educación, la Iglesia y la sociedad. Es justamente la vocación recibida por gracia, la cual se gestó en ese ambiente educativo que desde lo antropológico educa para la vida y permite crecer con serenidad para avanzar en el camino del vivir y tomar conciencia de lo recibido, fruto del amor de Dios que desde el mismo san Juan Bosco continúa entregándose en una dinámica evangélica llena de vida que trasciende nuestro tiempo y espacio.

Es por ello por lo que hoy puedo decir que, soy heredero de una educación que forma, acompaña e inspira a las nuevas generaciones, para que puedan encontrar el sentido de su ser, discerniendo constantemente su quehacer. Jesús es el maestro de vida y la mayor grandeza de Don Bosco es reconocerle a él, para ser su fiel discípulo y traer consigo a tantos otros que se han educado, se educan y se seguirán educando bajo su propuesta humanizadora.

El Sistema Preventivo posee tres pilares fundamentales y el poder dar testimonio de aquello, hoy me inspira como formador a promoverlos porque son realmente significativos en un proceso educativo integrado y armónico que permita brindar la oportunidad de aprendizaje y sentido. El primero es la razón, cuya centralidad está en esa actitud de confianza permanente y abierta a la verdad como bien superior. Dicha experiencia se traduce en la excelencia de la propuesta, en la perfectibilidad de los educadores, en lo optimista del mensaje y en la valoración respetuosa de todos; ello se experimenta en nuestras instituciones y yo como estudiante lo pude percibir. Segundo está la religión, cuya centralidad está en esa actitud de apertura a lo trascendente, el respeto por la sacralidad y en la santidad del fundador; dicha experiencia se traduce en la presencia alegre de Dios Padre, Hijo y Espíritu, en la propuesta de fe como valor primordial de la vida, en la promoción de una convivencia familiar, en la actitud servicial que permea el ambiente y en las semillas del evangelio que se respiran día a día. Finalmente está el amor, cuya centralidad está en la relación personalizada, humanizadora y dignificante con el educando; dicha experiencia se traduce en la horizontalidad de las relaciones fraternas, la autenticidad y sinceridad de lo comunitario, en la vivencia de los afectos ordenados, en las exigencias morales a base del testimonio y en las muchas expresiones de plenitud que acompañan el ambiente educativo.

> Lo central en la escuela es la relación entre las personas, porque está en el centro de la vida humana. A esta afirmación primera, podemos añadir desde nuestra mirada creyente, una segunda: la relación entre las personas es el lugar del encuentro con Dios (González y Barahona, 2009, p. 70).

Todo lo anterior expuesto, se vuelve experiencia y realmente educa; dejando un legado trascendente de identidad que deja huella en los estudiantes socializando elementos fundamentales de nuestra antropología humana. Yo soy testigo y heredero de ello, junto con muchos otros, con los que he podido compartir en estos más de 20 años vinculado a la familia salesiana. De esta forma puedo interpretar que se hace realidad el sueño de Don Bosco en 1878, cuando soñaba:

> Me pareció encontrarme en Becchi, delante de mi casa, cuando he aquí que me fue presentado un gracioso canasto. Miro en su interior y compruebo que contenía algunas palomas, pero pequeñas y sin plumas. Vuelvo

a mirar y me doy cuenta de que en poco tiempo le han crecido las plumas, cambiando por completo de aspecto. Maravillado me dije a mí mismo: Aquí hay alguna brujería. Y miraba a mi alrededor para ver si había por allí algún hechicero. Entretanto, me percaté de que las palomas habían levantado el vuelo y las vi alejarse por los aires (Villanueva, 1961, p. 232).

Muchos de nosotros somos esas palomas pequeñas y sin plumas que al poco tiempo crecieron, cambiando su aspecto y pudiendo finalmente emprender el vuelo para alejarse por los aires; por ello es importante agradecer el valor de la educación recibida; agradar a Dios por la vocación y volcarse a la acción educativa de la mano de un gran formador de formadores como lo es San Juan Bosco, siguiéndolo a él para alcanzar al Maestro de la Vida que es Cristo y con ellos confiarnos en un vuelo trascendente que nos lleve por aires infinitos, hacia la transformación social, siempre con esperanza en la reflexión y caridad en la acción, como fundamentos vivos de la santidad y la conversión juvenil soñada por nuestro santo fundador.

Conclusión

Para concluir, quisiera exhortar la nuestra vocación educativa y salesiana, porque no debemos olvidar que Cristo nos ha llamado a prolongar en el tiempo la misión que le confió en un sueño a Don Bosco, y ello sigue estando vivo en nuestros ambientes, y por lo visto hoy, continúa dando frutos de verdad y bien, desde el prisma educativo, por lo tanto, debemos estar siempre dispuestos a dialogar entre nosotros para guiar nuestro trabajo y no perder el sentido de este. Solo así la juventud de hoy seguirá contando con educadores, que, desde la necesidad de ser soñadores, alcanzan la santidad ejerciendo su labor educativa con pasión y profesionalismo, como Don Bosco lo haría, para que así se hagan realidad los sueños del proyecto de Dios para con nuestros jóvenes, como un día nos tocó a muchos de los que hoy nos reunimos en este congreso de educación salesiana, eso no deberíamos jamás olvidarlo.

Por consiguiente, si cada educador no asume el proyecto que Dios tiene sobre la juventud, no está autorizado a anular el sueño de nuestros jóvenes ni impedir su realización. Pero lamentablemente no es infrecuente que se dé entre nosotros quien busca negarlo, o peor aún, destruirlo reduciéndolo e impidiendo su concreción, no siempre de modo consciente. Difundamos siempre el deber de respetar los anhelos, los ideales, la fuerza creadora que comportan esos sueños juveniles que, gracias al Dios salesiano de Don Bosco, siguen dando sentido y alegría a la entrega de lo mejor de todos nosotros.

Nuestra existencia en la Iglesia como propuesta educativa humanizadora no es solo un don que suscita el agradecimiento; es, sobre todo, una

tarea que realizar, el modo de mantenernos fieles a nuestro origen, como un proyecto de Dios desvelado en el sueño de Don Bosco. Es justamente realizando dicha profecía y viviendo el sueño. La fidelidad a nuestro origen educativo y evangelizador facilita a Dios la fidelidad a su palabra para que nuestros educandos se dejen interpelar. Pues somos todos hijos y herederos de un santo soñador que nos convirtió en ejecutores de una profecía divina fundada en el sueño de Dios, manifestado en un sacerdote educador cuyo trabajo y testimonio de vida, ha cambiado la vida de tantos seguidores en el mundo, porque la voluntad de Dios le inspiró un modelo educativo al servicio de la transformación social que, si permanece unido a la vid, continuará dando mucho fruto.

Referencias

Bentué, A. (1998). *Educación valórica y teología*. Editorial Tiberiades.
Francisco I. (2013). *Exhortación apostólica Evangelii Gaudium*. Editorial San Pablo.
González, M. y Barahona, S. (2009). *Curriculum evagelizador*. Editorial Salesiana.
Hurtado, A. (2011). *Una verdadera educación*. Ediciones UC.
Molteni, A. (2012). *Elogio de la educación*. Ediciones UCSC.
Villanueva, F. (1961). *Libro los sueños de san Juan Bosco*. Editorial SEI.

Educación virtual y Sistema Preventivo: una alternativa válida en estas circunstancias

Ronald Carrillo
Universidad Politécnica Salesiana

Dunia Ojeda
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

La tecnología se ha convertido en la herramienta por antonomasia y en el anclaje perfecto en estos momentos para la búsqueda constante del conocimiento, de la ciencia, pero no podemos reducirla a la simple aplicación donde se impone el pragmatismo y se utiliza como patrón de la eficacia técnica, siendo la única verdad aceptada. Urge gestar procesos que lleven a reflexionar y replantear el sentido de estas herramientas para que aporten a una visión diferente del ser humano y por consecuencia de sociedad, pero no desligada de su dignidad. Habermas (1986) advierte de esa razón instrumental que lleva al ser humano a convertirlo en un medio para alcanzar los fines.

Juan Pablo II en la encíclica *Fides Et Ratio* refiriéndose al tema de la verdad, señala que el problema de la cultura actual es un problema sobre la verdad. La verdad a partir de estos hechos amerita ser recuperada, darle significado en un contexto de proliferación de ideas que desdibujan la verdad, por eso, es necesario reconstruir las sendas que nos vuelvan y nos acerquen a la verdad, siendo esta una cuestión fundamental de la vida. La razón humana es el puente para llegar a conocer la verdad, ya que "la razón tendría que recuperar su pleno rango existencial, no simplemente como 'lógica sobre el papel', sino como dinámica de la persona en su conjunto" (Gallagher, 2012, p. 16). A la vez, "la Encíclica Fides Et Ratio plantea dos vías, órdenes, caminos para acceder al conocimiento, por un lado está la razón humana y

por el otro el de la fe, acercarse a la verdad se requiere de la historia y de la realidad humana" (Arango, 1999). Dios ha puesto en el corazón del hombre el deseo de conocer la verdad y, en definitiva, de conocerle a él para que, conociéndolo y amándolo, pueda alcanzar también la plena verdad sobre sí mismo (*cf*. Ex 33, 18; Sal 27 [26], 8-9; 63 [62], 2-3; Jn 14, 8; 1 Jn 3, 2).

El ser humano a lo largo de la historia se ha preguntado por la verdad y esa fue la pregunta crucial que Pilato le hizo a Jesús durante su juicio. ¿Qué es la verdad? Frente a esta interpelación, la humanidad ha buscado, incasablemente, dar una respuesta convirtiéndose en un desafío para el entendimiento del mundo, así lo señala John Haught (2009) "que a la verdad se llega poco a poco no solo mirando o entendiendo, sino también obedeciendo el imperativo de ser críticamente reflexivos" (p. 252).

Cabe recalcar que los grandes resultados alcanzados por las ciencias "nos deben llevar a descubrir el hecho de que la razón misma, movida a indagar de forma unilateral sobre el hombre como sujeto parece olvidado que este está también llamado a orientar hacia una verdad que los trasciende" (Juan Pablo II, 1998).

Esta necesidad de conocer es innata en el ser humano. Sócrates proponía la máxima "Conócete a ti mismo" como el preámbulo para emprender el derrotero de la filosofía y basta con realizar una simple mirada a la época, a esta época histórica donde desde las diferentes culturas resurgen las preguntas, tan antiguas y tan actuales como fundamentales ¿quién soy yo? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? ¿Existe el más allá? ¿Hay algo después de esta vida? Es el mismo ser humano de todos los tiempos y culturas que ha indagado incesantemente por la verdad y esa búsqueda le ha llevado a preguntare por el sentido de la vida y de la historia, No es coincidencia que aparezcan estos cuestionamientos en los escritos de los *Vedas*, en Confucio, Lao Tze, en el *tripitaka* budista, en los poemas homéricos, en la Biblia. La filosofía griega abordará estas cuestiones dando el salto del mito al logos pues son preguntas cuya génesis es la necesidad de encontrarle un sentido a la vida porque al enfrentarse a la muerte, el ser humano se angustia porque es el único ser que tiene conciencia de que existe; por eso, se convierte en un asunto existencial encontrar el sentido teleológico a la vida humana.

El término metafísico teleología viene de las raíces griegas τέλος, fin, y λογία, discurso, tratado o ciencia, por lo que se refiere, en español, al estudio de los objetivos, metas, fines o propósitos de algún ente; en nuestro caso al sentido final de la vida humana, de la persona. La pregunta que el ser humano se ha hecho por siglos sobre la finalidad de su vida o cual es el sentido de la vida personal, ha tenido varias respuestas. En la antigüedad, el mito era el refugio para encontrar una respuesta: los dioses; en el medioevo occidental, no cabía duda de que la vida humana tenía como fin volverse a unir (religare) con Dios (cristianismo); en la modernidad, con la muerte de Dios (Nietzsche) la vida humana del más allá queda en el limbo y para va-

rios existencialistas contemporáneos la vida es un absurdo, no tiene sentido según Sartre y Camus.

¿Cuál es la respuesta al sentido de la vida, será que vivimos para simplemente morir según Heidegger? Y es que vivir es angustiante, asumir el día a día nos causa stress. La certeza de la muerte, de nuestra mortalidad como seres finitos nos coloca ante una circunstancia extrema y existencial. Deberemos desesperar o dar el salto de la fe hacia la esperanza (Kierkegaard) de que nuestro deseo de trascender se dirige realmente hacia una meta. ¿Cómo alcanzaremos la eudaimonia (felicidad) que los griegos buscaban?

Hoy a muy pocos les inquieta la vida, pues el ajetreo diario provoca que la gente se pierda en las preocupaciones cotidianas, en buscar sobrevivir y tienen muy poco tiempo para siquiera pensar en su vida. El nihilismo (la nada) ha colocado al ser humano actual ante una vida sin tiempo para pensar, hay mucho que hacer para ponerse a filosofar, hay que estudiar, que trabajar, que farrear y no hay tiempo para reflexionar sobre la vida, hasta que una circunstancia trágica nos golpea (la muerte de un familiar o amigo cercano) nos regresa a la realidad de que somos seres frágiles, limitados e impotentes ante el misterio de la muerte; y entonces nos preguntamos muy íntima o profundamente, es posible que haya algo o alguien inmortal, alguien o algo que lo sabe todo, que lo puede todo? En ese momento surge la pregunta muy antigua pero que se hace actual ¿Existe Dios?

"Nos creaste, Señor, para ti, y nuestro corazón está inquieto, hasta que descanse en Ti" decía San Agustín, y Santa Teresa afirmaba que "tan alta vida espero, que muero porque no muero", donde la fe en Dios y la vida eterna eran la respuesta al sentido de la vida.

Esa búsqueda por la verdad, por el conocimiento, no se limita únicamente en respuestas absolutistas que muchas veces las ciencias positivas han querido verter, donde la racionalidad tecno-científica inscribe la validación de lo experimentable, lo comprobable como única verdad, en la que se niega la capacidad de la razón humana de llegar a conocer la verdad en el ámbito metafísico que cala en la propia sapiencia de la vida, impulsando a que la formación del ser humano se vea proyectada hacia el compromiso y el servicio a la comunidad.

La propuesta de Panikkar para repensar que la existencia del individuo no radica en esa forma de percibir el conocimiento, sino que se constituye en elementos que deben llevar al ser humano a complementar su propia existencias desde los sentidos porque son ellos los que le permite percibir, tocar parte de esa realidad, con la razón que nos permite descubrir lo que nos rodea y con la fe se es consciente que hay algo más allá (trascendencia), integrando estos tres elementos es posible llegar a la armonía entre mundo, hombre y Dios, "El hombre se realiza, se vuelve real, conociendo, y conoce cuando se identifica con la realidad" (Panikkar, 2009, p. 157). Lue-

go, en la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae* ("Desde el corazón de la Iglesia"), aclara cual es la función de una institución de educación superior:

> El espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción de la justicia social reviste particular importancia para cada Universidad católica y debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes. El Evangelio, interpretado a través de la doctrina social de la Iglesia, llama urgentemente a promover el desarrollo de los pueblos, que luchan por liberarse del yugo del hambre, de la miseria, de las enfermedades endémicas y de la ignorancia; de aquellos que buscan una participación más amplia en los frutos de la civilización y una valoración más activa de sus cualidades humanas; que se mueven con decisión hacia la meta de su plena realización. La Universidad católica siente la responsabilidad de contribuir concretamente al progreso de la sociedad en la que opera: podrá buscar, por ejemplo, la manera de hacer más asequible la educación universitaria a todos los que puedan beneficiarse de ella, especialmente a los pobres o a los miembros de grupos minoritarios, que tradicionalmente se han visto privados de ella (*Ex Corde Ecclesiae*, nº 34).

Ahora bien, como alcanzar el conocimiento, como acercarnos a la verdad. La respuesta que la humanidad ha dado a lo largo de siglos de historia es la cultura, e inmersa en la cultura, la educación. Por eso la UPS, siguiendo las orientaciones para pastoral en las instituciones de educación superior salesiana, considera que:

> En las instituciones de educación superior católicas, la pastoral es un eje transversal que abarca la totalidad de la institución, el conjunto de sus actividades y de las personas que la componen. La pastoral vuelve concreta la identidad y la misión de las instituciones de educación superior católicas transformándolas en opciones, procesos e iniciativas (Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesina, 2018).

La educación es la manera más adecuada para transmitir el conocimiento adquirido y para generar inquietud para seguir investigando sobre la realidad que nos rodea para mejorar nuestra manera de interactuar con el universo, con el ecosistema, con la comunidad y con nosotros mismos. Pero una educación que gesta personas críticas dispuestas a cuestionarse por la realidad histórica que les ha toda vivir; que se confrontan con la vida de confort que la sociedad actual promociona y con esas luchas por el deseo de poder, de tener, que ha instaurado el excesivo individualismo, que ha mercantilizado la vida, que cosifica y fragmenta a las personas, en fin, que ha derivado en una total "deshumanización".

Don Bosco fue un iluminado que supo leer los signos de los tiempos y ante la marginación que provocó la revolución industrial, inventó una manera concreta de brindar educación a los niños y jóvenes: el Sistema Preventivo. Como lo definió el fundador:

> El Sistema Preventivo es un modo de educación que evita el daño del alumno y la necesidad del castigo; prescribe al educador una continuada convivencia con el alumno y una completa entrega a su tarea educativa; destaca la necesidad de una vida infantil plena, activa y rica en aspectos.

Asegura que más que un método disciplinar, es una experiencia de espiritualidad, de vida y de pedagogía. Y es que hay que adelantarse a las consecuencias de las acciones, por eso, prevenir para Don Bosco, es prever el mañana. La educación propuesta por Don Bosco es una que no se limita a la formación o transmisión de conocimientos, que repite lo que ya está en los textos o memorística. Don Bosco quiere una educación integral, una educación que prepara para la vida, pero que se aplique en la misma vida, que empodera al joven a asumir su propia historia y caminar con ella ser sujeto protagónico de su actuar; el oratorio contempla estos cuatro ámbitos humanos: la afectividad, la intelectualidad, la lúdica y la espiritualidad (casa, escuela, patio y parroquia), el espacio propicio para descubrir las potencialidades en los jóvenes desde la cercanía y la confianza, en el aprender haciendo.

Un acompañamiento que no masifica, sino que personalice que se interese por el otro, pero no un otro sujeto a un "lavado de cerebro", sino no una persona libre de tomar decisiones y que le haga capaz de pensar, cuestionar y reinventar la vida con criterios que le impulse a querer transformar su propio entorno. En consecuencia la universidad es el lugar privilegiado para fomentar el diálogo fe y razón, que conecta lo intelectual y doctrinal con lo espiritual y trascendente, dejando entrever que "la razón y la fe por la tanto, no se pueden separar sin que se reduzca la posibilidad del hombre de conocer de modo adecuado a sí mismo, al mundo y a Dios" (Juan Pablo II, 1998), pero que no se limite a una reflexión teórica sino que se convierta en una praxis cotidiana donde el estudiante aprende haciendo, aprende a vivir en comunidad y viviendo en comunidad aprende a ser compañero, colega, hermano y ciudadano. La universidad-comuna es el espacio para recuperar la centralidad de la comunidad y de la persona, debemos volver a pensar en el bien común, en el desarrollo humano y desligarnos de la visión competitiva y hedonista de una sociedad que pone en el mercado y en el capital su mayor atención.

Ellacuría (1999) (exrector de la UCA) plantea que el papel de la universidad es el de desideologizar a la población para liberarse de los esquemas preconcebidos e impuestos en la sociedad. Cada persona debe hacerse cargo de la realidad, cada cual debe tomar conciencia de su situación particular y la de las circunstancias concretas en la que está inmersa su cultura, para pasar de un simple espectador o agente de la existencia a convertirse en un actor de la transformación personal y de la sociedad pero que sea creativo, que no repita las mismas formas de actuar pasadas y que no han resuelto nada. Hay que generar, con ingenio, unas nuevas maneras de

promover el desarrollo de la comunidad, de la sociedad, hay que convertirse en autores que construyan los nuevos paradigmas de la vida humana, hay que encargarse de la realidad para volverla más humana. Pero todo con un fin, la realización humana, y realizarse no es otra cosa que hacer de la realidad un mundo más humano, de acogida, de alegría, de aprendizaje, de fe. Una fe que nos convierta en apóstoles de una civilización nueva, diferente de la que hemos heredado, que nos permita tener la esperanza en la nueva humanidad, en un mundo acorde con nuestra dignidad, un ambiente para no solo existir, sino que sea un entorno donde nuestros hijos, nietos y futuras generaciones les de orgullo habitar. Hay que dejarse cargar por esa nueva realidad que edifiquemos, poner la fe y la esperanza en que la humanidad está para mejores cosas.

El contexto de la pandemia empujó a varios países a cerrar sus centros educativo con el fin de proteger la vida de su comunidad, contexto que nos transportó velozmente a adaptarnos, aprender y adentrarnos en el mundo digital, no fue fácil porque estábamos acostumbrado a modelos tradicionales de enseñanza, nos sacudió fuertemente pero a la vez nos invitó a pensar ¿cuál serían los retos de la educación virtual?, desde la preventividad en estos tiempos salta la necesidad de pensar en la persona y la comunidad, en poner en primer lugar la dimensión emocional de los estudiantes, establecer lazos, mediante la animación, el acompañar procesos que invite a la persona a redefinir su proyecto de vida.

En estos tiempos es un imperativo la alfabetización digital para poder vivir en sociedad, sabiendo el papel preponderante que tiene las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, siendo un reto para todas las naciones establecer políticas que incluyan las TIC como estrategias para el desarrollo sostenible y local, solo así es posible la democratización del conocimiento, acceso abierto al conocimiento. La sociedad tiene claro que la ciencia y la tecnología es fundamental para el desarrollo del estado.

La educación virtual nos está abocando al cambio, a salir de nuestra zona de confort, de esperar que el profesor dicte la clase, que nos digan que hacer. La pandemia imposibilitó la educación tradicional que fue a la que Don Bosco combatió. Estamos ante una nueva normalidad donde no solo basta con aprobar los semestres sin medir en realidad si hemos aprendido a vivir. El COVID-19 ha desnudado a la sociedad actual y a nuestra manera de existir. Nos quejamos de la corrupción, pero somos nosotros quienes la alimentamos con la viveza criolla, con la copia, con la ley del menor esfuerzo, con la repetición de tareas y exámenes desarrollados únicamente para cumplir con el curso. La virtualidad nos invita a cambiar, a ser más propositivos y no ha camuflarnos detrás de la cámara apagada y del micrófono muteado. Ahora la libertad y la decisión recaen en el campo del estudiante, las preguntas ¿Cómo hago? ¿Cómo estudio? ¿Cómo aprendo? No son respuestas que

debe contestar la UPS únicamente, sino que es el estudiante virtual el que debe sacarle el jugo a la red, a la comunicación asincrónica, a la virtualidad.

Pero la pregunta queda latente: ¿Qué hemos aprendido de todo esto?, quizás me atrevo a decir nos hemos sensibilizado y aprendido a mirar la realidad con ojos nuevos, a pensar que no todos cuenta con los recursos elementales para el aprendizaje, muchos les tocó abandonar sus sueños profesionales y arrancar nuevas formas de emprendimiento para poder subsistir y cuidar de los suyos.

Finalmente, a qué nos urgen las circunstancias que nos rodean en este momento histórico. Algunas pistas:

- Una opción ante la pandemia. Ante la imposibilidad de la presencialidad la virtualidad nos brinda una oportunidad para la comunicación y la búsqueda de la verdad en la academia.
- Trabajo colaborativo donde se aprende haciendo, pues ya no basta la sabiduría del docente que transmite sus conocimientos y enseña, ahora en el aula virtual, aprende el docente a utilizar las nuevas herramientas y los alumnos aprenden con el aporte de las investigaciones y conocimientos de todos.
- Acompañamiento mutuo, tanto de educadores como de compañeros, ya que no solo es importante la teoría, sino la realidad histórica que cada estudiante está viviendo, su situación familiar, de salud, económica y psicológica.
- Énfasis en la investigación y la autoeducación porque internet nos abre un amplio panorama para obtener información, la misma que debe ser tamizada con espíritu crítico, pues no todo lo que está en la red es válido.
- Interacción multidisciplinar y multigeográfica. En consecuencia aprendemos a relacionar los conocimientos y las ciencias pero también aprendemos no solo en el aula, en la hora de conexión programada, sino que ahora tomamos conciencia que se aprende en todo momento y lugar.
- Protagonismo estudiantil. Es el momento en el que el estudiante se vuelve investigador y asume su rol. Ser estudiante implica dedicarse a indagar, a buscar el conocimiento, a aprender. El rol del docente ahora es el de orientar al estudiante en la búsqueda del conocimiento, ya no impone su verdad.
- Valorar la vida, ya que es la realidad radical, en ella radica toda la realidad. ¿Para qué la economía, la política, el trabajo, sino hay salud y vida? Mientras haya vida hay esperanza.
- Uso propositivo de las redes sociales. El estudiante tiene que tomar decisiones y no pude ser ingenuo ante cualquier información. Ahora es necesario ser crítico, discriminar lo verdadero de lo falso y utilizar las redes como un medio para crecer y realizarse.

- Ejercicio y prácticas artísticas, aunque parezca contradictorio, pero esta situación nos ha demostrado que desde casa podemos ejercitar el cuerpo, existen muchos instructores que ayudan en la expresión corporal como el baile, la danza, fisicoculturismo, entre otro.
- Visitas virtuales a museos o espacios culturales que antes eran relegados por el tiempo, la distancia o la economía. Hoy existe una amplia gama de posibilidades a través de la red.

Si queremos tener una buena sociedad, debemos concentrar todos nuestros esfuerzos en educar a los jóvenes. La experiencia me ha enseñado que cuidar de los jóvenes es el único camino para conseguir una sociedad civil sostenible (Don Bosco). Si no se pueden abrir los centros de educación para que los alumnos asistan físicamente, la virtualidad es una opción válida para seguir acompañando a los jóvenes aplicando la preventividad y no dejarlos solos o abandonados a su suerte, todavía se puede apoyar en el crecimiento de la persona, en su educación, en el aprendizaje para que se conviertan en buenos cristianos y honrados ciudadanos. Por lo tanto es necesario repensar la educación, hay que reinventarla, volverla más dinámica, abierta al patio de la vida donde se aprende en la experiencia diaria, con alegría, con esperanza de que solo educándonos podemos transformar el mundo.

Referencias

Arango, J. (abril-junio, 1999). Dos órdenes del conocimiento y un único camino "conocimiento en la encíclica Fides et Ratio". *Theologica Xaveriana*, 135-140.

Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesina. (2018). *Orientaciones para la pastoral en las instituciones de educación superior salesiana.* Roma.

Ellacuría, I. (1999). Función liberadora de la filosofía. En I. Ellacuría, *Veinte años de historia en El Salvador: escritos políticos* (vol.1, pp. 93-121). San Salvador: UCA editores.

Gallagher, M. (2012). *Mapas de la fe: diez grandes creyentes desde Newman hasta Ratzinger*. Santander: Sal Terrae.

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

Haught, J. (2009). *Cristianismo y ciencia*. Madrid: Sal Terrae.

Juan Pablo II. (1998). *Fides et Ratio*. Roma.

Panikkar, R. (2009). *La puerta estrecha del conocimiento.* Barcelona: Herder.

Análisis de la influencia del asociacionismo salesiano universitario (ASU) en la ética profesional de un administrador

Silvia Montaño
Universidad Politécnica Salesiana

Jorge Fernández
Universidad Politécnica Salesiana

Ítalo Páez
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

El asociacionismo salesiano universitario (ASU), es una estructura juvenil impulsada por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) que contribuye a la formación de un joven integro para bien de la sociedad, espacio donde se hace experiencia de los valores salesianos, los protagonistas son los propios jóvenes que contribuyen hacia su profesionalización diferente y humanizada (Damas, 2014, p. 55).

La presente investigación se encuentra enfocada en el análisis de la influencia al pertenecer al ASU, especialmente desde la ética del administrador, se podrá observar la influencia asociativa en la formación de los futuros profesionales de la Carrera de Administración de Empresas. Pues desde que nace la UPS, la creación de espacios al estilo salesiano permite fortalecer la misión de formar al: "buen cristiano y honrado ciudadano".

Materiales y métodos

Indica Hernández *et al*., (2003) que "existen investigaciones, descriptivos, correlacionales, explicativos y exploratorios". Para el desarrollo

de la investigación se utilizará el método analítico sintético, donde Pérez y Rodríguez (2017) exponen que "es de gran utilidad para la búsqueda y procesamiento de información empírica teórica y metodológica" (p. 187). Si el grupo ASU influye en el cumplimiento del código de ética de un profesional, se determinará aplicando el método cuantitativo, con un tipo de investigación descriptiva, recolectando datos sobre diferentes aspectos tanto de los estudiantes como de los profesionales.

Para identificar cuáles son los valores de los grupos que ayudan a mejorar la ética y formar un profesional íntegro, se utiliza un software SPSS para el análisis estadístico de las encuestas, que será de gran utilidad generando las recomendaciones desde los datos obtenidos. Para obtener un análisis eficiente se utilizará el universo completo, con ello obtendremos dos tipos de población: para profesionales de administración de empresas que hayan pertenecido al ASU y estudiantes de administración activos en el mismo.

Los datos de la investigación son considerados en los periodos académicos 52 al 55, obteniendo 108 profesionales y 72 estudiantes, siendo el universo de 180 encuestados.

Datos y variables

Durante la investigación nos apoyaremos en autores que iluminarán los objetivos propuestos. Cortés Padilla (2016) indica que "El marco teórico constituye el grupo de conceptos que representan un enfoque determinado del cual se deriva la explicación sobre la investigación planteada".

Asociacionismo salesiano universitario (ASU)

Es la forma donde se entiende el proceso educativo pastoral. La UPS siguiendo las enseñanzas de Juan Bosco impulsa el asociacionismo (Merchán, 2017), promoviendo espacios juveniles al estilo salesiano, desarrollando un compromiso humano y vocacional de los integrantes.

Cualidades del asociacionismo

- Es un ambiente para estructurar su personalidad mediante la convivencia.
- Es un espacio para reconocerse e identificarse en medio de la diversidad como sujeto y persona, ayudando a superar la inseguridad y fortalecer su autoestima.
- Ayudan a asumir responsabilidades, desarrollando su autonomía buscando elaborar su proyecto de vida.
- La experiencia asociativa contribuye al desarrollo de su aprendizaje y educación (Carrillo Salvador, 2012, p. 46).

Áreas ASU

1. *Cultural*. Es un espacio destinado a la promoción de la identidad de nuestro país, los grupos son:
   - Música Moderna
   - Grupo de Baile Moderno
   - Coro de Cámara
   - Compañía de teatro UPS
   - Protocolo
   - Tumipamba
   - Pumapungo
2. *Deportiva*. Busca la promoción y el cultivo de la estética, la salud y el cuidado del cuerpo. Los grupos son:
   - Grupo ASU Carneras
   - UPS Cycling
   - UPS Runners
   - Deportes de combate
3. *Comunicacional*. Espacio en donde se pone en práctica los conocimientos de la comunicación, reflejando las competencias, habilidades y destrezas del estudiante. Su grupo es: Utopía.
4. *Sociopolítico*. Desde un tinte evangélico y el voluntariado, con propuestas académicas, cristianas, juveniles al estilo salesiano, potencian las vocaciones. Los grupos son:
   - Alpha Fuerza Espiritual
   - Grupo Misionero Don Bosco (GMDB)
   - Grupo EVA
   - Terranova
   - Juventud Verdad y Sabiduría (JVS)
5. *Académicos*. Promueve la participación a través de los conocimientos, desarrollando las competencias profesionales. Los grupos son:
   - Club Automotriz
   - Software libre
   - Ayudantías Estudiantiles
   - Club Robótica
   - IEEE
   - Club Emprendedores
   - ASU Mecánica
   - Exprésate Ingeniería Ambiental
   - UPS Gamming
   - Gestión de Riesgos
   - FSAE
   - Grupo intercultural Yachaykuna
   - Núcleo de apoyo fiscal

- Club de Finanzas
- Recicla UPS
- Automation Mechatronic Solution
- Biotech
- Game of Drones
- Movimiento Juvenil de psicología

El ASU se convierte en la mejor enseñanza juvenil universitaria salesiana, al dar la oportunidad para que los estudiantes adquieran competencias de líder cristiano (Carrillo Salvador, 2012). La responsabilidad, liderazgo, tolerancia, diálogo, el trabajo en equipo, el reconocimiento de derechos y obligaciones, son algunos de los valores que fortalecen la formación académica.

La ética

Chávez Calderón (2014) establece que "la Ética es la ciencia que estudia las costumbres obligatorias, o sea, las normas, y la ciencia que estudia el modo de ser de los seres humanos". Por otra parte, Martínez Herrera (2011), indica que "la ética es un saber normativo que pretende orientar las acciones de los seres humanos", es decir, es la herramienta que ayuda a identificar discernimientos morales, diferenciando lo que es bueno, malo, respecto a sus acciones o decisiones.

La ética desde una perspectiva del ASU

La ética es una reflexión filosófica sobre los principios y valores que permiten fundamentar las decisiones de las personas, la construcción de la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía, fortaleciendo la autonomía y el pensamiento crítico (Corredor Martínez, 2014). A continuación vamos a hablar un poco de sus ramas:

1. *Ética normativa*. Dirige el comportamiento de las personas dentro de una colectividad, brindando guías de acción y procedimientos ayudando a la toma de decisiones.
2. *Ética aplicada*. Estudia las acciones morales concebidas por el hombre además la influencia que tiene el ambiente que lo rodea. Existen diferentes campos ligados a la ética aplicada: bioética, ética profesional, ética empresarial, ética ambiental (Martínez, 2015).
3. *Ética empresarial.* Martínez Herrera (2011) indica que "la ética empresarial es la aplicación de los valores y principios éticos que surgen en el mundo de los negocios". Es decir, la ética empresarial comprende aquellas características de la conducta en las empresas, pudiendo ser individuales y de organizaciones en su conjunto.

4. *Ética profesional.* Principios morales y leyes internas que rigen en el ámbito profesional mismas que son impuestas por una organización, definen la conducta moral de sus miembros y sus relaciones laborales para encontrar un bien común o personal (Bolívar, 2005, p. 96).

El código de ética

Los códigos profesionales incluyen dentro de su estructura normativa los valores a fin de determinar su esencia y particularidad en relación a otras profesiones, generan en la misma la importancia de una ética profesional, provocando diferentes definiciones, son sistemas regulatorios más formales, generalmente escritos y son fomentados por una organización profesional (Forero *et al.*, 2017). Es decir, el código de ética es un mecanismo formativo e integral, que se encarga de dictar las normas de conducta que todo miembro de una institución debe cumplir.

Código de ética de los administradores

Induce a la norma moral, buenas costumbres, hábitos, actitudes y actividades positivas que ayudan a mantener un buen ambienté laboral entre compañeros de una organización empresarial, buscando prevalecer la convivencia pacífica entre todos (Universidad Iberoamericana, 2014). En la actualidad la administración debe estar guiada por la base de un código ético. Es importante que al momento de ejercer la carrera profesional tengamos presentes puntos específicos tales como: declarar valores corporativos en nuestra empresa y crear códigos de conducta y ética empresarial.

Principios y valores básicos de la ética profesional de un administrador

- *Integridad:* Buscan alcanzar objetivos que se plantean en beneficio de la misma empresa o entre varias empresas para lograr un beneficio común (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Esfuerzo:* Es la colaboración que tiene un administrador hacia la empresa, es decir, un trabajo extra, de lo que se realiza normalmente en una institución (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Objetividad:* Ser íntegro y utilizar la razón para tomar las decisiones correctas en beneficio de sus integrantes (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Servicio:* Busca lograr una mejor posición y reconocimiento personal.
- *Independencia:* Es sincerarse con los demás y tener criterio con lo que se elabora.
- *Responsabilidad:* Es cumplir con todas las responsabilidades adquiridas de una forma satisfactoria para todos, se encuentra integrada en

todas y cada una de las normas de ética del administrador (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).

- *Confidencialidad:* Hace referencia a conservar reserva profesional
- *Competencia y actualización profesional:* "Hay que ser responsables con la carrera profesional para realizar las actividades de una manera eficiente y satisfactoria" El administrador está obligado a seguirse preparando profesionalmente, con el fin de actualizar sus conocimientos especialmente en aquellos requeridas en el área que labora (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Respeto entre colegas:* Se debe comprender que la sinceridad, la buena fe y la lealtad son condiciones básicas para el ejercicio libre, honesto de la profesión y para la convivencia pacífica, y cordial (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Conducta ética:* Se debe abstener de realizar acciones que puedan afectar su profesión (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Excelencia:* Se debe alcanzar un mayor grado de excelencia, en alguna actividad que ya haya realizado con calidad en el área que ejerce (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Corresponsabilidad:* se debe reportar toda actividad realizada independientemente si está completada correctamente o falte de realizar, asumiendo su responsabilidad, con el interés de solucionarlo. Mientras se trabaje en equipo, se tendrá que realizar con compromiso y esfuerzo para lograr el objetivo planteado (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Honestidad:* "Todo administrador debe ser honesto ante las personas en su trabajo para que la gente pueda confiar en su labor" (Gomez Carrillo y Rojas, 2013).
- *Calidad:* "Toda persona debe laborar con calidad en su trabajo. actualmente, el ser eficiente y trabajar con calidad es beneficioso para la empresa, es decir, realizar las cosas bien" (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).

Ética profesional (valores y actitudes)

1. *Definición de valores*. Los valores son guías de comportamiento para los colaboradores como para la organización, la analogía de los valores personales con los organizacionales trae como consecuencia una alta satisfacción laboral (Gómez Carrillo y Rojas, 2013).
2. *Las actitudes y valores exigidos para el desempeño de un administrador*. Según el autor (Gómez, 2013), para el buen desempeño del administrador son:
   - Capacidad para resolver problemas
   - Honestidad
   - Responsabilidad y cumplimiento

- Respeto
- Respeto y conservación del medio ambiente
- Excelentes relaciones interpersonales
- Actitud positiva
- Compromiso
- Autoestima
- Iniciativa
- Actitud hacia el trabajo en equipo

Resultados

Se utilizó la herramienta IBM SPSS StatisTIC Base. (IBM, 2011) Indica que, "los análisis se llevan a cabo a través de cuadros de diálogo en una interfaz que no presenta problemas para la introducción de un gran volumen de datos y variables en ambas vistas se puede modificar, eliminar información del archivo". Las siguientes tablas que se presentan son proporcionadas de la herramienta SPSS, que representan los resultados de las encuestas realizadas a los integrantes de los distintos grupos asociativos de la UPS-Cuenca.

Edad y sexo

El 30% de los encuestados que están entre la edad de 18 y 25 corresponden al género masculino y el 16,11% al femenino, mientras que el 15,56 % representa a la edad de 25 años en adelante al género masculino y el 38,33% al femenino. Y en general el sexo femenino tiene mayor representación en los grupos ASU, con un porcentaje del 54,44%.

Estado del universo

Tabla 1
Estado del universo de datos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estudiante	81	45,0	45,0	45,0
	Profesional	99	55,0	55,0	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

De los 180 encuestados 81 son estudiantes que representan el 45 % están activos en los diferentes grupos del ASU y 99 son profesionales que fueron parte de los grupos correspondiendo a un 55%

Labora actualmente

Tabla 2
Cantidad de personas que labora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	97	53,9	53,9	53,9
	No	83	46,1	46,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

Se observa que el 53,89% de los encuestados laboran, debiéndose a que son el mayor porcentaje de profesionales encuestados. Mientras que el 46,11% no laboran debido a que la mayoría de ellos son estudiantes activos en el ASU.

¿A qué grupo del ASU pertenece/io durante el proceso de su preparación universitaria?

Tabla 3
Cantidad de porcentaje de participación de los distintos grupos ASU

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ayudantías Estudiantiles	8	4,4	4,4	4,4
	Club Emprendedores	53	29,4	29,4	33,9
	Baile Moderno	4	2,2	2,2	36,1
	Danza Folclórica	14	7,8	7,8	43,9
	Música Folclórica	5	2,8	2,8	46,7
	Protocolo	2	1,1	1,1	47,8
	Alpha	7	3,9	3,9	51,7
	Grupo Misionero don Bosco (GMDB)	60	33,3	33,3	85,0
	Juventud en Acción UPS	10	5,6	5,6	90,6
	Música Cristiana EVA	4	2,2	2,2	92,8
	Juventud Verdad y Sabiduría JVS	7	3,9	3,9	96,7
	Núcleo de Apoco Fiscal NAF	1	0,6	0,6	97,2
	UPS Cycling	3	1,7	1,7	98,9
	UPS Runners	2	1,1	1,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

Porcentaje de integrantes de cada grupo ASU

Representa la cantidad de integrantes que cuenta cada grupo Asociativo, obteniendo como resultado que el Grupo Misionero Don Bosco (GMDB) representa el 33,33% de integrantes siendo el más representativo, luego con 29,44% el Club de Emprendedores, grupo propio de la carrera de Administración de Empresas. También se observa grupos menos representativos tales como: UPS Runners, UPS Cycling, etc, grupos relacionados con otras carreras.

¿Cree usted que pertenecer a un grupo del ASU contribuye a su formación personal y profesional como administrador?

Tabla 4
Porcentaje de aportación del pertenecer a un grupo ASU para la formación del estudiante o profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	165	91,7	91,7	91,7
	No	15	8,3	8,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

De las 180 encuestas realizadas el 91,7% señalaron que pertenecer a un grupo ASU, y sí contribuye en su formación personal y profesional como administrador, mientras que el 8,3% encuestados correspondiente a un total de 15 personas mencionaron que no.

¿Cuáles de las siguientes competencias ha adoptado y mejorado al pertenecer a un grupo del ASU?

Tabla 5
Competencias adoptadas en los grupos asociativos

Competencia compañerismo	48	13,6%	26,7%
Competencia trabajo en equipo	60	16,9%	33,3%
Competencia emprendedor	36	10,2%	20,0%
Competencia responsabilidad	51	14,4%	28,3%
Competencia honestidad	31	8,8%	17,2%
Competencia solidaridad	31	8,8%	17,2%
Competencia puntualidad	32	9,0%	17,8%
Competencia respeto	15	4,2%	8,3%
Total	354	100,0%	196,7%

Fuente: los autores

En la tabla 5 se determina que las competencias más desarrolladas en el proceso de pertenecer en los diferentes grupos son: Trabajo en Equipo con 16,9%, Liderazgo con 14,4% y Compañerismo con 13,6. Se determina que la mayor fortaleza de los grupos es el trabajo en Equipo y Liderazgo de sus integrantes.

¿Cree usted que las competencias adquiridas durante su formación en un grupo ASU ha sido uno de los principales factores para poder desenvolverse en el ámbito personal o profesional?

Tabla 6
Portaje de influencia de las competencias en el desenvolvimiento personal y profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	170	94,4	94,4	94,4
	No	10	5,6	5,6	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

Observa porcentaje de importancia de la competencia en la vida personal. El 94,4% establece que las competencias adquiridas durante la formación en un grupo ASU ha sido uno de los principales factores para desenvolverse en el ámbito personal y profesional.

¿La experiencia que ha tenido en los grupos ASU ha contribuido en la formación como buen cristiano y honrado ciudadano?

Tabla 7
Porcentaje que ha contribuido el grupo ASU en la formación como buen cristiano y honrado ciudadano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	173	96,1	96,1	96,1
	No	7	3,9	3,9	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

El 96,1% señalaron que pertenecer a los grupos si ha contribuido en su formación como "buen cristiano y honrado ciudadano" cumpliendo con la misión y visión de la Universidad, mientras que el 3,9% indico que no.

¿Cuánto influyó el ser integrante de un grupo ASU en su formación integral como administrador tanto en lo personal como profesional?

Tabla 8
Influencia de los grupos ASU en la formación integral de los integrantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	119	66,1	66,1	66,1
	Poco	55	30,6	30,6	96,7
	Nada	6	3,3	3,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

De acuerdo a la tabla. El 66,1% de los encuestados consideran que ha influenciado mucho el ser integrante de un grupo ASU en su formación integral como administrador tanto personal como profesional, el 30,6% poco y el 3,3% nada.

¿Cuál de los siguientes módulos de formación que promueve el ASU le interesó más a usted?

Tabla 9
Módulos de formación que dicta los grupos ASU

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Espiritualidad salesiana	23	12,8	12,8	12,8
	La relación con Dios	31	17,2	17,2	30,0
	La relación con el otro	27	15,0	15,0	45,0
	Sistema Preventivo	11	6,1	6,1	51,1
	El compromiso del cristiano	21	11,7	11,7	62,8
	El significado de ciudadanía	8	4,4	4,4	67,2
	El buen cristiano y honrado ciudadano	34	18,9	18,9	86,1
	El voluntariado juvenil salesiano	25	13,9	13,9	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

El módulo de formación que más interés ha tenido por los jóvenes es "El buen cristiano y honrado ciudadano" correspondiendo al 18,9%, seguido con un 17,2% La relación con Dios, con 15% La relación con el Otro y con 13,9% El voluntariado juvenil salesiano.

De acuerdo a su experiencia. ¿Cree usted que la universidad debe promover e impulsar más a los estudiantes a pertenecer a los grupos del ASU?

Tabla 10
Resultados de promover la integración a los grupos ASU

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	171	95,0	95,0	95,0
	No	9	5,0	5,0	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

El 95% de los encuestados consideran se debe promover e impulsar más a los estudiantes a pertenecer al ASU y solo el 5% indica que no.

¿Cuáles de las siguientes competencias a logrado adquirir durante el proceso de pertenecer al frupo?

Tabla 11
Competencias adquiridas durante el proceso de pertenecer a un grupo

		Nº	Respuestas porcentaje	Porcentaje de casos
Competencias ASU	Dinamismo	41	15,1%	22,8%
	Facilidad de expresión	70	25,7%	38,9%
	Pérdida de miedo	58	21,3%	32,2%
	Capacidad de socializar	69	25,4%	38,3%
	Personalidad	34	12,5%	18,9%
Total		272	100,0%	151,1%

Fuente: los autores

En la tabla 11. El 25,7% ha adquirido la competencia de Facilidad de Expresión, el 25,4% Capacidad de Socializar y el 21,3% Perdida de Miedo, competencias adquiridas por las actividades desarrolladas en cada grupo.

¿En qué ámbitos de su vida a aplicado lo aprendido del grupo/s ASU que pertenece/io?

Tabla 12
Ámbitos en donde se ha aplicado lo aprendido en los grupos ASU

		Nº	Respuestas porcentaje	Porcentaje de casos
Competencias ASU	Familiar	54	17,9%	30,0%
	Sentimental	42	13,9%	23,3%
	Personal	85	28,1%	47,2%
	Profesional	91	30,1%	50,6%
	Social	30	9,9%	16,7%
Total		302	100,0%	167,8%

Fuente: los autores

En esta pregunta, el 30,1% establece que lo aprendido en el ASU lo ha aplicado a nivel profesional, el 28,1% en el ámbito personal, y 17,9% familiar.

¿Cuáles de los siguientes factores alcanzó a desarrollar usted y que le hace diferente al resto de estudiantes que no forman parte de los grupos del ASU?

Tabla 13
Factores que lo diferencian del resto de los estudiantes

		Nº	Respuestas porcentaje	Porcentaje de casos
Competencias ASU	Responsabilidad social	53	17,8%	29,4%
	Capacidad de inserción	61	20,5%	33,9%
	Liderazgo	50	26,9%	44,4%
	Habilidades mediáticas	42	14,1%	23,3%
	Manejo de crisis y solución de problemas	61	20,5%	33,9%
Total		297	100,0%	165,0%

Fuente: los autores

De acuerdo a esta pregunta el 26,9% ha desarrollado el Liderazgo, el 20,5% Capacidad de Inserción y Manejo de Crisis y solución de problemas, el 17,8% ha desarrollado Responsabilidad Social, los encuestados consideran que estos factores les hacen diferente al resto de estudiantes que no pertenecen al ASU.

¿El acompañamiento de los animadores y coordinadores ha sido fundamental en el proceso de su formación dentro del grupo?

El 95% considera que el acompañamiento de los animadores y coordinadores ha sido fundamental en el proceso de su formación, mientras que solo el 5% señala que no.

¿En el grupo que usted pertenece/io le impartieron temas que han contribuido a su desarrollo personal y profesional; y que hoy en día los aplica?

Tabla 14
Porcentaje de importancia de los temas que impartieron en los grupos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	160	88,9	88,9	88,9
	No	20	11,1	11,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Fuente: los autores

Se observa que el 88,95% respondieron que los temas que han contribuido en su desarrollo personal y profesional que son aplicadas permanentemente. Algunos encuestados indicaron que algunos temas han sido: valores, autoestima, y crecimiento personal etc.

De los siguientes temas. ¿Cuáles de ellos considera usted que se debería impartir en todos los grupos ASU para mejorar su formación integral?

El 24% considera que la Resolución de Conflictos se debería impartir el grupo, el 16,3% Responsabilidad Social y el 15,2% ética, estos temas contribuyen en la formación integral del integrante.

Tabla 15
Temas a considerar para impartir en los grupos ASU

		Nº	Respuestas porcentaje	Porcentaje de casos
Temas	Resolución de conflictos	87	24,0%	48,3%
	Autoestima	24	6,6%	13,3%
	Motivación personal	31	8,6%	17,2%
	Ética	55	15,2%	30,6%
	Responsabilidad social	59	16,3%	32,8%
	Problemas sociales	22	6,1%	12,2%
	Valores	54	14,9%	30,0%
	Resiliencia	30	8,3%	16,7%
Total		362	100,0%	201,1%

Fuente: los autores

De acuerdo a su experiencia. ¿Usted recomendaría a los estudiantes ingresar a los diferentes grupos de ASU?

Se observa que el 96,67% de los encuestados mencionan que si recomiendan a los estudiantes ingresar a los diferentes grupos del ASU y el 3,33% indica que no por motivos de tiempo.

Conclusiones y recomendaciones

Damas (2014) indica que: "El asumir progresivamente varias funciones por parte del joven dentro de la estructura asociativa, le permiten experimentar su capacidad de responsabilidad, lo que le ayuda también a su formación integral" (p. 59). El ASU responde a las necesidades de formación y crecimiento integral; el grupo es un lugar primario de toma de conciencia de la propia existencia en la sociedad. En los resultados de la investigación se reconoce lo fundamental que es para la UPS el impulso asociativo y los resultados dan muestra de la fortaleza que se visibiliza en los encuestados:

- El universo se encuentra en el rango de una edad juvenil, dando primacía al género femenino. En cuanto a los grupos: GMDB, Club de Emprendedores y Danza Folclórica, son los más significativos, quienes rescatan las competencias como el liderazgo, trabajo en equipo y responsabilidad, los más asertivos en su formación transversal.

- El 96,1% de los encuestados establece que la experiencia en el ASU ha contribuido en la formación como "Buen cristiano y Honrado ciudadano", cumpliendo la misión promulgada por la universidad, además de ello, el 50% de los encuestados asumen como gran influencia en su formación integral gracias a los procesos asociativos que vivieron en su vida estudiantil.
- La UPS debe promover con mayor incidencia el ASU, ya que durante el proceso de la participación se adquiere competencias como: Facilidad de Expresión, Capacidad de Socializar y Perdida de miedo, complementando su educación académica, logrando su empoderamiento en la vida personal y profesional.
- La implementación de módulos de formación, contribuye a la construcción y fortalecimiento de valores de cada integrante, logrando que tanto los actuales y futuros administradores cumplan con los códigos de ética desarrollados en este documento.

Recomendamos a la UPS en particular a la carrera de Administración de Empresas promover e impulsar más a los jóvenes a ser partícipes del ASU.

Referencias

Bolivar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria.* México DF: COMIE.

Carrillo Salvador, R. G. (2012). *Propuesta para la militancia de los jóvenes estudiates de la UPS: propuesta para la militancia de los jóvenes estudiates de la UPS.* Quito. Recuperado de https://bit.ly/3eRk312/

Corredor Martínez, C. (2014). *La reflexión y la práctica ética: imperativos en la formación y ejercicio de la Administración Pública*. Colombia. Recuperado de https://bit.ly/3x4QTS7/

Cortés Padilla, M. T. (2016). *Metodología de la investigación.* México DF: Trillas.

Chávez Calderón, P. (2014). *Ética.* México DF: Patria.

Damas, R. A. (1 de julio de 2014). El asociacionismo salesiano universitario como mecanismo de educación ciudadana. *Diálogos*. Recuperado de https://bit.ly/372wYsq/

Forero M, S., Median, L. M. y Babativa, D. (1 de octubre de 2017). La formación del Administrador. *Unilibre*. Recuperado de https://bit.ly/3kTYMrl/

Fernández, C. y Baptista, M. (2003). *Proceso de investigación cuantitativa*. México DF: McGraw-Hill.

Gómez Carrillo, L. E. y Rojas, L. (12 de abril de 2013). Código de ética administración. *Calameo*. Recuperado de https://bit.ly/2TxHYee/

IBM. (2011). *Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS StatisTIC 20.*

Martínez Herrera, H. (2011). *Responsabilidad social y ética empresarial.* Bogotá: Ecoe.

Martínez, C. E. (2015). La ética del administrador de empresas, producto de la formación personal y académica. FAEDIS.

Merchán, X. (2017). Orientación para la pastoral. Quito: Abya-Yala.

Pérez Jacinto, A. O. y Rodríguez Jiménez, A. (2017). *Los métodos racionales y su clasificación*. EAN.
Universidad Iberoamericana. (27 de junio de 2014). *Administración de Empresas, código de ética*. Recuperado de https://bit.ly/3i3HLsF/

A pedagogia salesiana e o teatro: perspectivas de uma educação humanizadora

Julia Carrara
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Andressa Valentim
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Caroline Salgado
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Fernanda Souza
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Patricia Cardoso
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Introdução

Este trabalho teve o foco em ampliar e contribuir com as ações educativas desenvolvidas no Oratório São Domingos. Foram realizadas oficinas de teatro para as/os educandas/os, e formações direcionadas às/aos voluntárias/os do oratório para serem oficineiras/os do grupo de teatro, baseado na pedagogia salesiana de São João Bosco, alicerce das referências. Acreditamos que este trabalho trouxe bons resultados, pois as/os participantes do oratório puderam encontrar maior motivação para lidar com os preconceitos e com o senso comum que os rodeia.

Almejávamos que o projeto proposto pudesse reforçar o princípio educativo do ambiente salesiano, pois, devido às condições sociais, econômicas e políticas da comunidade em que as crianças e adolescentes estão inseridas, sua situação pode ser considerada de alta vulnerabilidade. Não é incomum em seu cotidiano agressões físicas e verbais, o acesso a músi-

cas que fazem apologia às drogas, à violência, à sexualização infantil, entre outros fatores de risco. Partimos do pressuposto que tais situações podiam afastar o oratório de sua devida essência ao não problematizar a realidade, pouco contribuindo para que as crianças e adolescentes tenham um maior senso crítico. Para o presente artigo, é importante ressaltar, primeiramente, a pessoa de João Melchior Bosco (1815-1888) que foi um sacerdote católico natural da cidade de Turim, na Itália. Promotor de temas relacionados à educação foi nomeado grande protetor das/os jovens. Foi beatificado em 1929 e canonizado pelo Papa Pio XI, em 1934, sendo aclamado como "O Pai e Mestre da Juventude", pelo Papa João Paulo II (Lenti, 2014). Em 1841, logo que Dom Bosco chega a Turim, encontra uma realidade com problemas sociais, econômicos, políticos e religiosos, em que as/os jovens não eram consideradas/os adequadas/os à vida civil, uma vez que muitas/os deles eram analfabetas/os, ignorantes, não praticantes da religião e por isso, sujeitos ao furto e aos crimes. Na época, a única solução era a prisão juvenil. Por conseguinte, à medida que Dom Bosco compreende o sonho dos nove anos durante sua vida, somado à orientação espiritual e pastoral, enxerga nas/os encarceradas/os futuros cidadãs/os honestos; nas/os jovens em situação de rua bons cristãs/os, nas/os limpa-chaminés e trabalhadoras/es possíveis pilares da sociedade (QRPJS, 2014, p. 25).

Em 1859, forma a primeira turma de jovens educadores, que deram origem à "Congregação Salesiana", baseada no Sistema Preventivo Educativo de Dom Bosco (Lenti, 2014). Conforme analisa o Dicastério para a pastoral juvenil salesiana (2014, p. 81), o Sistema Preventivo de Dom Bosco baseia-se na experiência da caridade pastoral, que é composta pela vivência do projeto "pastoral- espiritual-pedagógico" (projeto educativo de promoção integral, proposta de vida cristã e método pedagógico prático). O objetivo principal do Sistema Preventivo é resumido na frase "bons cristãos e honestos cidadãos", que exprime a vontade de Dom Bosco de formar "construtores/as da cidade e homens/mulheres de fé". Dessa forma, é inspirada numa proposta educativo-pastoral de promoção integral das crianças e adolescentes, que esclarece a riqueza humanista. O processo é alicerçado no tripé amor, razão e fé, opondo-se ao sistema repressivo.

A origem da missão educativo-evangelizadora salesiana, tem como ideal a promoção social e cidadã das/os jovens partindo do que possuem de bom e virtuoso, em respeito à vida, evitando que, por viverem em um ambiente marginalizado, aproximem-se de atividades e situações prejudiciais para sua saúde (como vícios em drogas, bebidas alcoólicas, entre outras), para que cresçam em dignidade e qualidade moral e social (QRPJS, 2014, p. 98). Para isso, realizam uma proposta preventiva de ocupação positiva do tempo livre, promovendo a educação através do esporte, da arte, do lazer, das brincadeiras, da catequese, de normas básicas de educação e de higiene.

Em Americana/São Paulo/Brasil, o oratório teve início, no dia 8 de dezembro de 1949, e recebe o nome de São Domingos Sávio, em homenagem ao santo salesiano. Atualmente, as atividades acontecem na Casa de Dom Bosco (obra social), aos sábados e aos domingos. (Denardi & Barbosa, 2001).

Segundo a experiência das integrantes do grupo, o oratório é um ambiente de acolhida, preparação para a vida e espaço de convivência, no qual a comunidade religiosa salesiana (salesianos consagrados-padres e formandos) propõe brincadeiras, jogos, e momentos de espiritualidade, além de alimentação. Todas as atividades são organizadas pelas/os voluntárias/os (equipe de adolescentes e jovens experientes do oratório), salesianos/as cooperadores/as (leigos/as que dedicam suas vidas para estar junto com a juventude) e salesianos consagrados.

Entretanto, ao serem questionadas/os, as/os voluntárias/os notaram algumas dificuldades e potencialidades na relação entre eles/as e as crianças e adolescentes. Em determinados momentos, os/as meninos/as demonstravam comportamentos inadequados, desrespeitando os/as responsáveis. Em contrapartida, as/os voluntárias/os também tinham atitudes que não correspondiam com a proposta educativo-evangelizadora salesiana e com o testemunho de vida para as crianças e adolescentes (QRPJS, 2014, p. 167). Por outro lado, a relação entre todos/as se mostrava de grande proximidade.

A orientação que Dom Bosco escolhe para a obra salesiana tem foco nas/os jovens, principalmente os mais pobres. Esse é o "critério de organização da evangelização para sua libertação integral" (QRPJS, 2014, p. 64). Em relação à pobreza, entende-se sendo físicas, espirituais, intelectuais e/ou emocionais (QRPJS, 2014, p. 66).

As condições de maior ou menor vulnerabilidade social são avaliadas por componentes importantes: o acesso às tecnologias, a escolaridade, os recursos materiais, a autonomia para decisões políticas e a chance de encarar barreiras culturais e de estar livre de imposições violentas ou a possibilidade de poder se defender delas. O conceito de vulnerabilidade social está ligado à noção do estado de bem-estar social. No Brasil, as vulnerabilidades que mais afetam as crianças e adolescentes são principalmente o alcoolismo e conflitos entre os familiares (levando às crianças e adolescentes presenciarem violências verbais e físicas). Essa vivência, muitas vezes somada com condições financeiras insuficientes, forma a personalidade da/o jovem, aproximando-a/o dos problemas referentes ao alcoolismo, envolvimento com o tráfico drogas, práticas de roubo, dependências químicas, infecções sexualmente transmissíveis, lesões por acidentes, gravidez indesejada e morte prematura resultante de suicídio ou homicídio, dentre outras (Fonseca, 2013). Para assistir às crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, o governo brasileiro e a organização do estado (após lutas sociais) instituíram algumas medidas, como a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), voltado a fatores que proporcionem e protejam o

desenvolvimento na saúde, educação e lazer. O ECA foi ratificado no Brasil na data de 13 de julho de 1990, de acordo com a Lei n° 8.069, fundamentado na proteção integral de crianças e adolescentes, e que a saúde, assim como a vida, também são seus direitos de forma que, perante a lei, o seu lar deve ser um ambiente harmonioso, em condições dignas de existência, onde a criança possa nascer e se desenvolver de forma saudável. O ECA está diretamente relacionado ao crescimento de ONGs, Fóruns, Conselhos e contribuição à solidificação dos movimentos sociais e políticos, garantindo o direito das crianças e adolescentes (Fonseca, 2013). Apoiados também nesses princípios, os Salesianos acreditam que evangelizar e educar em ambientes vulneráveis, em geral abandonados e negligenciados pelo poder público, consiste em "acolher, dar novamente a palavra, ajudar a reencontrar a si mesmo, acompanhar com paciência ao longo do caminho de recuperação de valores e de confiança" (QRPJS, 2014, p. 66).

> Um ser humano que se conhece mais, que se reconhece histórico e social e que percebe as condições opressoras do contexto em que está inserido tem maiores possibilidades de libertar-se dessa opressão. A transformação social deve ser entendida como um processo, necessariamente, de longo prazo e, ao mesmo tempo, diário (Vasconcelos & Oliveira, 2009, p. 140).

Dessa forma, entende-se que a opressão e a injustiça social fazem parte da construção histórica, e só por meio desse panorama pode ser transformada, acontecendo principalmente por meio dos processos educativos. A Educação Popular visa que as/os envolvidas/os libertem-se a partir da reflexão sobre suas próprias realidades para que, compreendendo suas vivências, possam alterar o próprio contexto. Esse processo ocorre de forma autônoma "entendida como a ausência de dependência e se refere ao controle e à capacidade de decisão dos participantes frente a resolução das próprias necessidades" (Vasconcelos & Oliveira, 2009, p. 140).

Para Isaú (2007), Dom Bosco concretizou tendências associacionistas no seu ambiente educativo instituindo, inclusive, os primeiros contratos de trabalho da história, pois negociava com os patrões acordos que favoreciam seus oratorianos, para que não fossem explorados e pudessem trabalhar sem atrapalhar os estudos.

Considerando os diferentes grupos sociais, deve-se pensar nas distintas formas da educação, que acontece mediante a necessidade. A escola não é o único lugar em que existe o aprendizado. O ensino não deve ser submetido somente ao lugar denominado "escola", pois em diversas sociedades, povos, culturas, em que existe transferência de saber há aquisição do conhecimento. Brandão consuma sua obra, trazendo a proposta de que todos os princípios sociais gerais de construção do adulto, seguimento da obtenção do conhecimento, crenças e práticas de uma classe, atua nas/os alunas/os como um processo pedagógico chamado de endoculturação. A

educação acontece permanentemente quando conduzida de forma social, valorizando tanto quem ensina quanto quem aprende, pois é intencional e tende a moldar aquele que está sendo ensinado (Brandão, 2007).

Relacionado a este pensamento, tem-se Freire (1969) analisando o homem como um ser em construção que caminha para uma educação voltada para a formação de comunidade, fazendo com que a mesma seja crítica, criativa, dialógica, tendo uma compreensão que foge do senso comum. Freire traz o homem e a mulher como seres de transformação do mundo em que seu fazer educativo está ligado a hábitos, culturas e também a pessoas fazendo com que em alguns casos o "ser educativo" possa seguir caminhos diferentes, levando a uma construção educativa mecanizada.

Com isso, entende-se que a verdadeira formação do/a discente, não deve partir apenas de leituras textuais, escritas e teorias. Para que haja a compreensão dos valores e dos seus impactos, é necessário trazer as experiências e refletir a história de cada indivíduo. O/a docente precisa conduzi-los/as através de histórias vivenciadas, para que possam enxergar a beleza da bondade, a importância das atitudes que levam ao bem, como escrever a sua própria história, e preencher as relações com bons ensinamentos, a fim de obter uma educação voltada para os valores. É preciso interpretar o valor, levá-lo a sentir com coração (Pessini & Zacharias, 2011).

Com relação ao teatro, palavra de origem grega *theatron*, quer dizer 'o lugar de onde se vê', e para Aristóteles, o teatro proporciona conhecer além da superfície. Para as autoras, tal conhecimento necessita de uma construção, que acontece por um processo demorado. Sendo assim, é importante iniciar na infância o trabalho de enxergar além das aparências (Oliveira & Stoltz, 2010).

Segundo Oliveira e Stoltz (2010), a arte atualmente tem sido tratada como desnecessária nos países em desenvolvimento, entretanto, a vivência artística é fundamental para o ser humano. A arte teatral é uma ação coletiva, que resulta no cumprimento de regras, respeito aos outros, partilha de pensamentos, decisões em grupo e divisão de atividades.

No teatro, colocar-se no lugar do outro é visivelmente trabalhado quando se representa um personagem, pois cria a possibilidade de conhecer a diversidade, as diferenças, as semelhanças, o ser e o vir a ser, reconhecendo a si e ao outro como sujeito no mundo e transformadores da sociedade, assim:

De acordo com Oliveira e Stoltz (2010), o desenvolvimento do ser humano, em geral, deve englobar vários aspectos, principalmente o cognitivo, o afetivo, o motor e o social. Compreendem que todas as vertentes estão interligadas e são interdependentes. Tratando especialmente sobre a arte do teatro, entendem que a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção e a organização são mais utilizadas. Além disso, o processo de humanização é gradual e está intrinsecamente ligado ao cognitivo da criança, por se tratar do compartilhamento de conhecimentos e sentimentos. É construí-

do com ferramentas de formação, reflexão e problematização da realidade em que está inserida. Humanizar é uma troca contínua para uma sociedade mais humana (Baraúma, 2005).

Nesse sentido, Salgueiro (2011) mostra que para a formação da subjetividade e para o processo de aprendizagem, as práticas teatrais contribuem com os jogos e brincadeiras lúdicas, fictícios ou retratando a realidade, na maioria das vezes diretamente. Através das relações dos personagens com os objetos, espaços, ideias, outros personagens, plateia e até consigo mesmo, a pessoa humana se constitui e traz, revela ou constrói sentidos.

Os jogos, brincadeiras e principalmente a interpretação de personagens contribuem significativamente para a constituição da pessoa humana, pois evidencia o conhecimento do indivíduo particular e também permite o exercício da empatia nas relações e interações sociais (Salgueiro, 2011).

A práxis social do teatro se torna explícita no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a partir da observação e discussão, tendo como direção trazer o teatro à todos, a fim de causar um impacto social/libertador, levando às crianças a diferentes reflexões e resoluções. Trata-se de uma forma de opressão dirigida para manter as pessoas à margem da sociedade e podem libertar-se por um processo de conscientização (Martins & Lucio-Villegas, 2014).

Metodologia

O artigo tem como referência de sua metodologia os cinco tempos de Oscar Jara (2006), que elaborou um método para sistematizar projetos, cuja proposta é dividida em cinco tempos: o ponto de partida, as perguntas iniciais, a recuperação do processo vivido, a reflexão de fundo e os pontos de chegada, sendo que, no primeiro momento, será apresentado o ponto de partida do projeto, como surgiu a ideia do local escolhido, a forma de aproximação do grupo e a intervenção a ser desenvolvida no espaço.

Uma das integrantes do projeto atua como voluntária no oratório, desde fevereiro de 2017, e, ao relatar suas experiências e vivência para as demais do grupo, em 2018, houve um interesse geral em se aproximar do local, para estudar uma possível ideia a ser desenvolvida. Assim, todas as integrantes participaram da experiência e registrando as atividades por meio de fotografias, vídeos, áudios e diário de campo para acervo do grupo.

Nas perguntas iniciais: encontram-se três perguntas chaves “Para que queremos?”; “Que experiências queremos sistematizar?”; “Que aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar?”. De forma que através das respostas, seja encontrado o objetivo do projeto, o objeto passa a ser delimitado para assim ser sistematizado e é definido um eixo de sistematização.

Para que este projeto fosse desenvolvido foi necessário traçar o objetivo a ser alcançado, delimitando áreas a serem estudadas para sua siste-

matização. A pergunta que conduz a pesquisa e a aplicação é: Como as oficinas de teatro de uma instituição não formal salesiana podem contribuir para que as crianças e os adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social adquiram senso crítico e valores?

Resultados

O terceiro tempo de Oscar Jara (2006) trata-se da recuperação do processo vivido: podendo ser dividido em dois momentos (reconstrução da história e ordenar e classificar a informação), em que a visão geral dos procedimentos que decorreram das experiências possa ser preferivelmente cronologicamente feita para um melhor entendimento do que foi passado.

Em maio de 2019, iniciou-se um processo de observação e aproximação do grupo em relação às crianças e os adolescentes do oratório. Foi observada certa defasagem das/os voluntárias/os (crianças e adolescentes que durante sua passagem no oratório, tiveram um comportamento exemplar, mostrando-se aptas/os a serem boas/ns líderes) que atuam como voluntárias/os no espaço e não possuem um contato em nível de formação com os princípios que Dom Bosco pregava. Também foi notada a falta da oficina de teatro, que pode ser usada como ferramenta educacional para construção de valores cristãos, humanistas e pensamento crítico, que já existe nos oratórios de outras cidades. Após esse momento, foi decidida a intervenção a ser desenvolvida no ambiente. As integrantes do projeto passaram a frequentar as oratórias duas vezes ao mês, visando a uma maior interação com os/as participantes através de brincadeiras, para depois começarem as oficinas teatrais.

- *Aproximação*: as três primeiras oficinas foram realizadas no pátio da instituição, para atrair a atenção das crianças e adolescentes. O público foi rotativo, e as brincadeiras foram feitas conforme as ideias levadas pelas integrantes do grupo e pelas sugestões das/os voluntárias/os presentes no dia. O objetivo foi à interação e criação de vínculos da equipe com as crianças e adolescentes. Porém, notou-se que a aproximação do grupo era maior com as crianças menores, entretanto, devido a pouca idade, possuíam dificuldade em se concentrar, dificultando assim a realização da intervenção, pois o trabalho de liderança deveria ser feito com os maiores.
- *Dinâmicas teatrais-pensamento crítico*: foi apresentada outra proposta às crianças e adolescentes em que as integrantes as/os atraíram para uma sala da instituição, fazendo uso de recursos musicais que estavam acostumadas/os a escutar e a dançar. Posteriormente, foi oferecida uma dinâmica teatral, cujo local foi sugerido pelas crianças que improvisaram acontecimentos já vistos por elas. No decorrer da atividade, elas e as integrantes poderiam parar a cena e remontá-la,

revisando os valores das atitudes e proporcionando um pensamento crítico. Com essa atividade, foi refletido sobre a visão da própria realidade (violenta e precária) das crianças, pois, ao serem questionados/as sobre o local, sugeriram a praça do bairro e destacaram fatos que ocorrem com frequência, como brigas e escândalos, agressões verbais e físicas. Ressaltaram também sobre as pessoas serem apenas boas ou más (principalmente os familiares e policiais), acreditando que era impossível alguém bom ter atitudes ruins, e vice-versa. Por meio de questionamentos feitos pelas integrantes do grupo, esse pensamento foi moldado de forma que passaram a enxergar que pessoas podem ter atitudes boas e más, valorizando as ações positivas.

- *Continuidade em 2020*: o grupo decidiu fazer uma "acolhida" diferente para chamar a atenção das crianças. Porém, devido à mudança dos salesianos, novas regras foram propostas ao oratório. Uma delas foi evitar músicas apelativas às drogas, prostituição e crimes no espaço. Dessa forma o método que estava sendo usado para chamar a atenção das crianças teve de ser repensado. A equipe fez cartazes, colocou roupas chamativas e padronizadas e pintou a cara com tinta neon e ficou no pátio brincando e chamando a atenção das crianças e adolescentes. Após esse momento, as crianças foram convidadas para sala em que as oficinas acontecem. Nesse dia, primeiramente foi proposto uma roda da conversa, cujo assunto abordado foi a violência que já presenciaram. Notou-se que a princípio os participantes estavam com certo receio de falar, então uma integrante do projeto contou uma situação pessoal que passou, em que por um mau comportamento na escola quando era pequena, seu pai foi chamado e bateu nela e questionou qual era a opinião e sentimento das/os participantes a respeito daquilo. Deu início a uma conversa aberta em que todas/os contaram experiências que já haviam vivido ou observado alguém passar. Após o relato das experiências o assunto foi retomado e as crianças se posicionaram contra a violência, dizendo que todas as situações podem ser resolvidas através do diálogo. Terminado esse momento, as/os participantes foram convidadas/os a escolher um dos relatos para encenar, resolvendo de uma forma diferente da que foi vista. Elas/es escolheram uma situação de briga na escola entre alunas por causa de um namorado. Algo que intrigou o grupo foram os comentários das crianças a respeito do padrão de beleza e social, que as/os colocava em um numa posição inferior. As/os próprias/os participantes decidiram seus papéis e respectivos nomes, encenaram e resolveram a situação dialogando, relataram que ao encenar perceberam o quanto a agressividade pode ser evitada quando existe o diálogo. O dia foi bastante proveitoso e gratificante, pois mesmo com o público sendo rotativo o interesse de duas irmãs que participaram desde as primeiras

oficinas se destacou, juntamente a mudança de comportamento que elas apresentaram nas relações durante a oficina.

- *Encerramento*: Em março de 2020, o grupo decidiu encerrar as atividades do projeto. Foi pensado na situação em que as crianças com o auxílio da equipe montariam o roteiro de uma peça de teatro, e que nas oficinas seguintes iriam ensaiar e apresentar para as/os demais participantes do oratório. No dia 14 de março de 2020, foi proposto para as crianças um relaxamento, com uma música bem calma, as/os participantes da oficina juntamente com o grupo deitaram no chão e imaginaram tudo o que uma integrante ficou narrando. As devolutivas após esse momento foram incríveis, as crianças amaram e ficaram extremamente calmas. Em roda, enquanto uma das garotas da equipe digitava a história inventada/contada pelas crianças, às outras conduziam e ajudavam a manter a organização das ideias. A história criada virou um conto de princesas onde não havia príncipes e o que importava no final não era o dinheiro, mas sim a amizade e os valores. Após esse momento de criação o grupo notou o quanto o projeto estava sendo válido, pois mesmo sem nenhuma "intervenção" todos os valores que foram trabalhados durante os momentos vividos nas oficinas no decorrer do projeto, se fizeram presentes tanto na história, quanto no vocabulário das crianças. Como, após o último sábado devido ao COVID-19 as atividades do Oratório foram suspensas por tempo indeterminado, analisando os resultados extremamente positivos que foram obtidos através do roteiro construído, o grupo decidiu utilizar este conto como forma de encerrar o projeto a ser analisado pela banca para garantir a sustentação das ideias.

Discussão

O quarto tempo de Oscar Jara (2006), trata-se da reflexão de fundo: "Por que aconteceu o que aconteceu?". O projeto deve ser analisado, sintetizado e interpretado criticamente. Após todos os processos realizados, deve-se levar em conta o humanismo salesiano que não ignora a fraqueza do ser humano, mas se baseia na confiança segura, bondade essencial da pessoa que de antemão já fora chamada por Deus. Para Dom Bosco, o humanismo salesiano valoriza tudo aquilo que existe de bom enraizado na vida das pessoas, em suas realidades e histórias. Lembrando-se sempre que todo ser é único e tem algo profundo para oferecer ao próximo e a sociedade, principalmente quando tratamos de jovens e crianças (QRPJS, 2014, p. 84).

Mediante a tudo que já foi citado e proposto no decorrer do projeto, algo fundamental à ação educativa e levedos importantíssimos para soprar fôlego de vida para uma sociedade mais humana é o tripé salesiano,

composto por razão, religião e *amorevolezza*, entendida como bondade e carinho demonstrado (QRPJS, 2014, p. 82). A razão trata os princípios do humanismo cristão como a busca pelo significado, do trabalho, amizade, alegria, piedade, estudo, liberdade não apartada da responsabilidade, unindo sabedoria cristã e humana. Religião traz consigo a vontade de Deus de promover o encontro de Cristo e seu povo, dando sentido pleno de vida e felicidade a todos aquelas/es que se inserem na missão da igreja. A bondade carrega em sua essência os princípios para iniciar uma relação educativa produtiva, em que os jovens sintam-se amados, um sentimento que desperta o amadurecimento do coração juvenil, tornando-o ainda melhor do que já era.

Conforme citado anteriormente, Fonseca (2013) aponta com algumas das principais características da vulnerabilidade social, entre elas: a chance de encarar barreiras culturais e de estar livre de imposições violentas ou a possibilidade de poder se defender delas. Com relação à isso, Vasconcelos e Oliveira (2009) afirmam que todas as atitudes educativas transformam, podendo ser em uma direção libertadora ou opressora. Nesse primeiro caso, o ser humano que se conhece, se reconhece histórico e social, desenvolve a percepção das condições que está e por isso, tem maior chance de libertar-se.

De acordo com o desenvolvimento teórico, para que as consequências sejam positivas no desenvolvimento integral das crianças, Pessini e Zacharias (2011) concluem que o/a educador/a ou oficineiro/a deve promover situações e ensinamentos que, moralmente, conduzam à valores, levando à criança a sentir com o coração. Para essa formação da pessoa humana, pautada na valorização do autoconhecimento e do exercício de se colocar no lugar do outro, Salgueiro (2011) afirma que as atividades teatrais contribuem significativamente, pois, favorecem as interações sociais. Nesse sentido:

> Não se pretende dizer que o teatro ou qualquer outra atividade artística sejam os redentores da humanidade ou da escola. Mas, de qualquer modo, a arte é um elemento fundamental para a vida e que pode contribuir na construção de uma sociedade composta de cidadãos que saibam situar-se integralmente entre as suas dimensões afetiva e cognitiva (Oliveira e Stoltz, 2010).

Por fim, torna-se explícita a relação da pessoa humana com a pedagogia salesiana, o teatro, Freire e todo a teoria utilizada neste projeto. Na pedagogia salesiana, o lema de Dom Bosco "Dai-me as pessoas e ficai com o resto" traduz a importância da pessoa do jovem, que está no centro do seu sistema (Ferreira, 2008, p. 7). A ideia de pessoa passada no teatro permite o reconhecimento suas próprias opiniões e compare pensamentos, vivenciando a alteridade e desenvolvendo a empatia (Stoltz, 2010). E Freire (1969), que apresenta a pessoa como um ser no mundo com o mundo, e não mais como uma coisa (educação mecanicistas), deixando de ser domesticados e

tornando-se libertados. Além de todo referencial teórico deste projeto, que visa uma educação humanizadora.

Conclusões

O quinto tempo de Oscar Jara (2006), trata-se dos pontos de chegada: as conclusões feitas de forma que comuniquem a aprendizagem e resultados obtidos.

A partir da pergunta inicial "Como as oficinas de teatro de uma instituição não formal salesiana podem contribuir para que as crianças e os adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social adquirem senso crítico e valores?" e das respostas adquiridas com a pesquisa e práticas, concluímos que os objetivos foram alcançados, sendo que pudemos contribuir para a observação e reflexão das/os crianças e adolescentes sobre suas realidades, visando suas libertações e incentivando o protagonismo.

Durante as oficinas realizadas, valorizamos a formação integral das crianças e dos adolescentes através de propostas teatrais que desenvolvessem o equilíbrio emocional, o pensamento crítico, a expressão corporal, vocal e a mente (atenção, observação, imaginação e criatividade) e também a aproximação e amizade com as crianças e adolescentes.

Entretanto, a formação das/os voluntárias/os do local para serem oficineiras/os do grupo de teatro de acordo com a Pedagogia Salesiana, ainda se encontra pendente por conta do distanciamento social (necessário pela pandemia do COVID-19). Portanto, diante do que aqui é exposto, é possível perceber que as oficinas de teatro são ferramentas valiosas que favorecem o distanciamento da experiência da criança em vulnerabilidade social do ambiente de estresse, criando, por todos os motivos apontados acima, consequências positivas para o desenvolvimento das crianças e um local ideal para elas desenvolverem-se de forma integral.

Referências

Baraúna, T. (2005). *Humanizar a ação, para humanizar o ato de Cuidar*. Coruña, Espanha: Creacción Integral e Innovació. Disponível em https://bit.ly/372B4Rk/

Bosco, S. J. (2005). *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales*. São Paulo: Editora Salesiana.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

Centro Universitário Salesiano de São Paulo. (2015). *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos/Centro Universitário Salesiano de São Paulo*. São Paulo: UNISAL.

Denardi, C. B. & Barbosa, S. M. (2001). *Os Salesianos em Americana: 50 anos tecendo a educação*. Campinas, SP: Arte Brasil Publicidade e Editora.

Dicastério para a Pastoral Juvenil Salesiana. (ed.). (2014). *A pastoral Juvenil Salesiana. Quadro Referencial*. Brasília: SDB.
Ferreira, A. da S. (2009). *Não basta amar: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*. São Paulo: Salesiana.
Fonseca, F. F. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Rev. Paul. Pediatr.*, *31*(2), 258-264. Disponível em https://bit.ly/3y4fPdL/
Freire, P. (1969). Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, (9), 123-132. Disponível em https://bit.ly/3eUum49/
Fundação Salesianos. (n/d). *Oratório de Valdocco*. Disponível em https://bit.ly/3kVh37m/
Gohn, M. da G. (1999). *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA.
Isaú, M. (2007). Da educação social à educação sócio comunitária e os salesianos. *Revista Histedbr*, (26), 2-24. Disponível em https://bit.ly/3BHRFbd/
Lenti, A. (2014). *Dom Bosco: história e carisma: apogeu: de Turim à glória de Bernini (1876-1934)* (vol. 3). Brasília: Editora Dom Bosco.
Martins, V. & Lucio-Villegas, E. (2014). Teatro do oprimido como ferramenta de inclusão social no bairro Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 57-75.
Oliveira, M. E. de & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, (36), 77-93. Disponível em https://bit.ly/3BIwmXk/
Pessini, L. & Zacharias, R. (eds.). (2011). *Ser e educar: teologia moral, tempo de incertezas e urgência educativa*. Aparecida, SP: Editora Santuário.
Ribeiro, A. (2016). *A importância do oratório salesiano*. Disponível em https://bit.ly/3x4zb12/
Salgueiro, J. E. (2011). Ideias do teatro na formulação da ideia de pessoa. In Spink, M., Figueiredo, P. & Brasilino, J. (eds.), *Psicologia social e pessoalidade*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em https://bit.ly/3rx2TLb/
Vasconcelos, V. O. & Oliveira, M. (2009). Educação Popular: uma história, um que- fazer. *Educação Unisinos*, *13*(2), 135-146. Disponível em https://bit.ly/3eUBjm5/

Identidad, filosofía y antropología salesiana: plan de formación pedagógica para los docentes de la UPS

Johan Méndez
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

En la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) campus Centenario existe un número importante de docentes de varias carreras que no se identifican con la filosofía y pedagogía salesiana, basado en el rechazo de las actividades que se hacen de la pastoral universitaria, donde me ha tocado como docente ser corresponsables de las jornadas que se hacen durante el período académico con la participación de los estudiantes, algunos docentes de otras áreas considera que lo que se hace en la pastoral y en el área razón y fe no es determinante en la formación específica de nuestros futuros profesionales.

Por lo que un plan de formación pedagógica sobre la identidad, filosofía y antropología salesiana, en principio para los docentes de todas las carreras de la UPS campus Centenario, se hace necesaria e importante para promover y profundizar sobre la pedagogía salesiana que permita ser coherente con la praxis educativa desarrollada en la institución.

Asimismo, se hace necesario, promover para todos los miembros de nuestra universidad los principios religiosos, filosóficos y pedagógicos cristianos y salesianos, heredados del pensamiento de Don Bosco. Por lo que, hay que acotar que no es igual un profesional egresado en una universidad laica que una universidad salesiana.

Por lo que, los docentes que ingresan en la universidad deben recibir la formación, como la que se maneja en la formación de seglares escuela Alberto Marvelli, con carácter de obligatoriedad para todos y que se capaciten en la filosofía y educación salesiana.

Es importante ya que es la médula central del proceso de formación de enseñanza y aprendizaje de nuestra universidad que es de carácter salesiana, nuestra obra se diferencia de las otras universidades porque además de formar diversos profesionales, formamos también honrados ciudadanos y buenos cristianos, lo que implica una formación humanística cristiana basada en el ideario de Don Bosco, que es permanente y continua, ciertamente administrada desde el área razón y fe de la universidad, y la pastoral universitaria, pero también es necesario que todos los docentes y la comunidad universitaria en general la conozcan y analicen, ya que todos jugamos un papel fundamental en la educación de nuestros jóvenes en especial de los más humildes y necesitados.

Ante esta situación, nos trazamos varias soluciones, la primera en elaborar y/o retomar un plan formación obligatoria para todos los nuevos docentes que ingresen en la UPS, basada en la pedagogía de Don Bosco, la antropología y teología cristiana y salesiana que lo gestione la pastoral universitaria y cuyos facilitadores sería los docentes del Área Razón y Fe (ARF). La segunda solución es mantener una formación permanente, continua y obligatoria para todos los docentes de la UPS basada en la pedagogía de Don Bosco, el humanismo cristiano y de los distintos proyectos que se promueven y coordina desde la pastoral universitaria y los docentes responsables del ARF. Finalmente, realizar una evaluación integral coordinada desde la pastoral, que a través de encuestas permita recopilar la información sobre el impacto de la formación salesiana en los docentes, su compromiso y disponibilidad para trabajar con los proyectos de la pastoral. Además de realizar encuestas tanto a los propios docentes como a los estudiantes.

En este sentido, el objetivo principal, de esta investigación, es consolidar en los docentes de la UPS, la identidad y compromiso con la misión, filosofía y pedagogía salesiana, por medio de un plan de formación permanente, desde las dimensiones humana, cristiana y salesiana, con el propósito de brindar una educación pastoral mucho más comprometida con la juventud pobre del Ecuador. El plan de formación se coordinará desde la pastoral universitaria y se hará en las horas de permanencia de los docentes. De esta forma se garantizará que todos los docentes conozcan sobre el carisma salesiano, además permitirá incorpóralos en los proyectos que se hacen en la universidad desde el ARF.

Entre los objetivos específicos, diagnosticar a través de encuestas el nivel de formación de los docentes de la UPS en relación a la pedagogía de Don Bosco y su compromiso cristiano. Para elaborar un plan de formación sobre la pedagogía de Don Bosco, su Sistema Preventivo y la teología-filosofía salesiana que permita un afianzamiento a través de la fe y exegesis bíblica las enseñanzas de Jesús como maestro, modelo y guía para todos los creyentes cristianos.

Metodología

La investigación se justifica metodológicamente hablando en los principios del enfoque cualitativo, debido al interés del investigador de interpretar los fenómenos sociales a través de la experiencia vivida, la observación y aproximación a la realidad estudiada, para ello asumir la crítica, desde la epistemología emergente para abordar las problemáticas en las universidades como espacios sociales para la convivencia y encuentro con el otro, se nos presenta como un gran desafío, en especial asumir la identidad, filosofía y antropología salesiana que permita consolidar un plan de formación de para los docentes y estudiantes de la universidad politécnica salesiana.

Desde una perspectiva crítica, los criterios epistemológicos de esta investigación se nutren dentro del marco de subjetividades considerando la esencia del fenómeno que se pretende abordar, por lo que se hace necesario plantearse criterios metodológicos que permitan abordar la realidad desde el plano cultural, social y lingüístico en el cual se encuentra inmerso. En este sentido, la ruta epistemológica por la cual transita este estudio está enmarcada en la hermenéutica y la fenomenológica.

Desde una perspectiva hermenéutica, ya que nos permite interpretar y comprender las diversas teorías y fuentes bibliográficas haciendo exegesis de las mismas y a nivel fenomenológico, debido a que asume la experiencia subjetiva del investigador como su primordial fuente de información, debido a que a través de sus actuaciones y vivencias demuestra lo dado por la realidad y son la referencia principal del estudio fenomenológico, lo que hace que no se pueda desarrollar el proceso de investigación sin incorporar también a otros sujetos informantes claves. Por ello, también se trabajó desde, la selección de informantes claves, estudiantes de nuestra universidad, quienes tiene un peso fundamental durante todo el estudio, ya que contribuyeron desde el inicio del proceso a aclarar al investigador sobre los datos e información sobre el problema en estudio. La investigación cualitativa, es flexible en su diseño, lo que amerita la no imposición del tipo y el número de informantes, estos serán seleccionados en la medida que lo requiera la investigación y el fenómeno abordado, por ello se puede considerar para el estudio un número mínimo de casos o inclusive uno solo analizado minuciosamente, para nuestra investigación, seleccionamos cinco estudiantes.

Resultados

El problema que se plantea es esencialmente salesiano debido a que se enmarca en la formación que debe tener todos los docentes de la universidad politécnica salesiana en área humanística cristiana pastoral evangelizadora. Tal cual como se establece:

> El salesiano asume con responsabilidad (*cfr. Const.* 18) y con alegría y esperanza (*cfr. Const.* 17) el trabajo de escuchar, observar y discernir la situación de pecado de este mundo y se esfuerza, con su acción cotidiana, personal y comunitaria, en determinar los instrumentos para la actuación de la misión: una vida feliz, ahora y en la eternidad, para todos los jóvenes, aún para los más lejanos (Attard, 2014, p. 27).

El compromiso constante que debemos tener los docentes universitarios que ejercemos nuestra función en una obra salesiana, lo que encontramos fundamentado en el Cuadro de Referencia, incluso es nuestra misión salesiana:

> De acuerdo con la intuición del Fundador, se extiende a la persona total y al mundo entero. *El afán pastoral misionero de Don Bosco* abarca el cuidado de todo el joven, de todos sus componentes, personales y sociales, y de los jóvenes de todo el mundo. De aquí nace, desde el comienzo de la Congregación Salesiana, la opción de ir al encuentro de los jóvenes en las situaciones y en los lugares en que se encuentran, para comunicarles el Evangelio (p. 27).

Más allá de formación y creencia religiosa de nuestros docentes, las obras salesianas respetan la diversidad religiosa, sin renunciar a nuestra esencia cristiana, en efecto:

> Las obras salesianas, en virtud de su vocación misionera a la universalidad e interpeladas por la presencia de religiones y creencias diversas, son llamadas al diálogo con otras tradiciones religiosas y espirituales. No se trata de renunciar a la propia identidad o al mandato misionero, y mucho menos de asumir actitudes fundamentalistas. El pluralismo religioso es una oportunidad para una mejor comprensión de la identidad cristiana. En este sentido, *la conciencia de la propia identidad es la condición irrenunciable para cualquier diálogo serio* (p. 64).

Sin embargo, queda claramente definido que "el Sistema Preventivo se asocia al alma, a las actitudes y a las opciones evangélicas de Don Bosco. La praxis salesiana tiene como marco de referencia y como medida de autenticidad la actuación del proyecto pastoral-espiritual pedagógico de Don Bosco" (p. 78), por lo que, sin lugar a dudas, todos los docentes deben formarse en este ideario pedagógico y teológico que nos caracteriza como institución salesiana. En este sentido:

> *El Sistema Preventivo compromete a toda la persona del educador y a la comunidad de la que forma parte, juntamente con y para los jóvenes,* con una modalidad propia de pensamiento y de sentimiento, de vida y de actividad, que inspira y caracteriza toda la existencia. En el compromiso práctico del Sistema Preventivo, al mismo tiempo pedagógico y espiritual, la actividad educativa se abre con constante y competente inteligencia al

> Evangelio de Cristo: es el "criterio metodológico" de la misión salesiana para acompañar a los jóvenes en el delicado proceso de crecimiento de su humanidad en la fe (p. 81).

Por lo que no tendría sentido, tener docentes en nuestra universidad que no asuman como principal referencia su compromiso de formar también a nuestra juventud en las premisas cristianas y salesianas. Por ello, en la fidelidad a este patrimonio pedagógico (el Sistema Preventivo) y en su continua actualización, los salesianos encuentran su identidad. La meta fundamental del proyecto está sintetizada en la conocida fórmula "honrados ciudadanos y buenos cristianos", según la cual Don Bosco quería "formar constructores de la sociedad y hombres creyentes" (p. 81).

En otro aspecto, en base a la dimensión educativo-cultural en la acción pastoral, se hace necesario desde la praxis pedagógica universitaria; promover una cultura que se inspire en el humanismo cristiano. De este rico patrimonio humanístico se puede asumir una visión diferente del mundo y del hombre (p. 145), y trabajar por la promoción humana y la competencia humanística y profesional, para que los jóvenes puedan insertarse en el mundo del trabajo como ciudadanos cualificados (p. 146).

Por ende, se hace indispensable proponer un plan de formación obligatoria y permanente basado en la pedagogía salesiana y teología cristiana, ya contemplada en la propuesta educativo-pastoral de la escuela/CFP salesianos (p. 192) y en la animación pastoral orgánica de la escuela/CFP salesianos (Cuadro de Referencia, 2014, p. 196), donde se establece, entre otras cosas, en el apartado seis, la formación y la actualización de los profesores no solo en el aspecto metodológico y disciplinar, que cualifique su profesionalidad en la escuela salesiana en un proyecto formativo que unifique fe, ciencia y vida. Por tanto, el camino formativo de los docentes debería cuidar: una profesionalidad pedagógicamente eficaz; un estilo educativo salesiano cualificado; una espiritualidad cristianamente vivida; una personalidad humanamente rica y acogedora. En esta formación se desea una mayor atención a la pastoral educativa en las dinámicas específicas de la escuela (Attard, 2014, p. 201).

En este sentido, asumimos lo estipulado en el Cuadro de Referencia, de programar periódicamente la formación para los docentes, y que se enmarquen en plan inspectorial de la universidad, con carácter de obligatoriedad una formación para los nuevos docentes incorporados. Los cursos, las jornadas de reflexión y formación, en los que los docentes/ formadores de la escuela/CFP salesianos están obligados a participar, les implicarán en un camino que prevé el conocimiento de Don Bosco y del Sistema Preventivo. Hay que compartir también aspectos inherentes a la metodología y a la didáctica practicada en la tradición salesiana (p. 202).

Discusión

Es importante considerar lo que promueve la praxis salesiana de ayudar a reflexionar sobre la racionalidad de la propia fe y sobre la aportación del cristianismo a la construcción de la sociedad en que vivimos, cultivando una lectura inteligente del mensaje cristiano (Attard, 2014, p. 146). De esta forma, darle las herramientas necesarias para que los docentes de la UPS puedan develar el mensaje del evangelio y de las enseñanzas de Don Bosco como referencia análoga de la responsabilidad de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido:

> La "experiencia preventiva" de Don Bosco tiende a convertirse en "sistema" de asistencia, educación y socialización. Educar significa "prevenir", en todas las acepciones posibles. Educar se expresa en "acoger", "dar la palabra" y "comprender". Educar quiere decir ayudar a cada uno a encontrarse a sí mismo, acompañar a los jóvenes con paciencia en un camino de recuperación de valores y de confianza en sí mismos; conlleva la reconstrucción de las razones para vivir, descubriendo una nueva visión de la vida más positiva. Educar significa no solo una renovada capacidad de diálogo, sino también de propuesta rica de intereses, fuertemente anclada en lo que es esencial para una vida mejor; conlleva comprometer a los jóvenes en experiencias que les ayuden a captar el sentido del esfuerzo diario; implica ofrecer instrumentos básicos para que se ganen la vida, haciéndolos capaces de actuar como sujetos responsables en toda circunstancia (Attard, 2014, p. 84).

Es por ello, que todo docente universitario de las obras salesianas, más allá de la profesión que tenga y del área del saber que promueva dentro de la institución, debe educar también para acompañar al joven a encontrarse consigo mismo y desde la construcción de su proyecto de vida pueda enfrentarse a la realidad con principios y valores profundamente humanos y cristianos. Por otro lado, desde

> El trinomio *razón, religión, amor*, articulación de la caridad pastoral y alma del Sistema Preventivo, no expresa solo el proyecto educativo de formación integral y ni siquiera es solamente el método práctico que el educador debe utilizar: revela también los rasgos fundamentales de una espiritualidad que hay que descubrir, vivir y renovar continuamente (p. 88).

Lo que implica que todo docente de la UPS debe conocer el Sistema Preventivo, ya que es la esencia de la pedagogía salesiana y de ella obedece toda la estructura y organización de la educación que se ofrece.

Todo docente de la UPS debe no solamente tomarse su corazón como educador salesiano, como lo profesó Don Bosco, que permitirá ser, en cualquier ámbito de presencia y de compromiso, fiel al modelo de educación y evangelización presente en la filosofía, misión y visión de nuestra

institución (p. 118). Los profesores de nuestra universidad salesiana tienen el deber, de educar y evangelizar:

> Realizando un proyecto de promoción integral: la educación como crecimiento de la persona, como conjunto de mediaciones necesarias al servicio de las personas; la evangelización inspira e ilumina la plenitud de la vida ofrecida en Jesús, respetando la condición evolutiva del sujeto. Finalmente, la elección del campo apostólico: los jóvenes, sobre todo los más pobres y los ambientes populares, para los cuales y en los cuales se humaniza y evangeliza la cultura (p. 51).

No podemos dejar de lado, que las Instituciones Universitarias Salesianas:

> Se definen como "Instituciones de estudios superiores que tienen una inspiración cristiana, carácter católico y una índole salesiana" (*Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*, n. 14). Asumiendo la tradición científica y académica propia de la estructura universitaria, ofrecen en este nivel educativo los valores y el espíritu propios del patrimonio educativo y carismático salesiano, configurándose, así como instituciones de Educación Superior con una identidad específica, tanto dentro de la Iglesia como de la sociedad (p. 206).

Lo que, sin lugar a dudas, sirve como máxima para los docentes de las mismas, para que se comprometan a desarrollar estos postulados desde su praxis educativa dentro y fuera del aula, como modelo y ejemplo del ser salesiano. Así, se aspira que:

Los educadores y cada miembro de la comunidad académica comprometen sus propias cualidades personales y competencias con vistas a la única finalidad educativo-pastoral, tal cual como se establece en la *identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior* (Attard, 2014) Docentes**,** dotados de las respectivas competencias profesionales, pedagógicas y relacionales, capaces de plantear toda su actividad académica, tanto de investigación como de enseñanza, en coherencia de vida con los valores del Evangelio (p. 208).

En este sentido, se hace necesario desarrollar un plan de formación permanente, tal cual como se establece en el Cuadro de Referencia, que desde la pastoral universitaria se ofrezca a los miembros de la comunidad la ocasión de coordinar el estudio académico y las actividades paraacadémicas con los principios religiosos y morales, integrando de esta manera la vida con la fe (Attard, 2014, p. 213). Asimismo:

> El desarrollo humano integral ofrecido en la propuesta formativa requiere la atención pastoral y el acompañamiento de cada persona. Para que sea realmente integral, debe lograr la integración de las diversas dimensiones de la persona con aquella transcendente y con su apertura a Dios (p. 214).

Es por eso, que un plan de formación impulsado desde la pastoral universitaria para los docentes debe:

> Garantizar la orientación y el acompañamiento de la persona en la integración de las diversas dimensiones del desarrollo humano, cristiano, profesional y social; anunciar explícitamente a Jesucristo y su Evangelio, acompañando a aquellos que desean libremente recorrer un camino de crecimiento y de maduración cristiana, con itinerarios de educación en la fe, celebraciones litúrgicas y sacramentales, inserción y experiencia en una comunidad de fe y propiciar la realización de experiencias de compromiso cristiano y solidario, mediante el servicio social o el voluntariado a favor de los pobres y necesitados (p. 214).

A nivel universitario es la pastoral la llamada a llevar todos los procesos de formación, promoción, organización de diversas actividades que permitan, a través de la animación para reforzar "la elaboración de planes de intervención y la eficaz gestión de los servicios y estructuras de acompañamiento pastoral de las personas" (p. 214). Los resultados de la formación docente y el compromiso de los mismos permitirán que los educadores universitarios salesianos sean capaz de garantizar en el PEPS las estrategias y las intervenciones que profundicen continuamente las motivaciones y los valores que guían las opciones institucionales y de cada educador; tener la preparación necesaria para realizar el proyecto con competencia profesional y calidad ante a la complejidad de las situaciones; asegurar la profesionalidad sobre un fundamento vocacional, especialmente en aquellos educadores que viven en casas dedicadas a este servicio; cultivar un profundo conocimiento de la realidad juvenil y de los procesos culturales que se generan en el mundo de la exclusión y de la marginación social; profundizar el estudio del Sistema Preventivo para aplicarlo actualizado a las situaciones de vida cotidiana, mediante con una formación continua en la dimensión social de la caridad; asumir el punto de vista de la doctrina social de la Iglesia y de los derechos humanos y gestionar de manera eficaz los largos procesos educativos y de recuperación, garantizando, al mismo tiempo, la capacidad de organización y de gestión, como también la búsqueda y la administración de los recursos (pp. 237-238).

Finalmente es importante resaltar que en los principios y criterios para la animación de los procesos y de las estructuras (p. 262), se plantea la formación para la misión, donde se ofrece una formación especializada a los profesores, animadores, entrenadores deportivos, asistentes sociales y catequistas para su cualificación como educadores y pastores: se prevea la preparación específica del personal para los varios ambientes de la Pastoral Juvenil Salesiana (pp. 264-265). Lo que nos lleva asumir, con toda responsabilidad darle direccionalidad al compromiso de planificar los procesos de la formación permanente, para potenciar la calidad cultural y pastoral de los

salesianos y de los laicos en un renovado empeño de cultura, estudio y profesionalidad; profundizando la Espiritualidad Juvenil Salesiana para vivirla, proponerla y compartirla (CG 24, nº 239-241, 257); dando calidad a los momentos de la vida comunitaria que, en la cotidianidad, ofrece el camino ordinario de su formación permanente (Attard, 2014, p. 265). La aplicabilidad de este proyecto se tiene prevista para el próximo período académico 57 del año 2020 a iniciarse en noviembre, es un trabajo que se hará desde la pastoral universitaria con los profesores del ARF dirigidos a los docentes de las carreras de la UPS-Guayaquil.

Sin lugar a dudas, el análisis de los resultados y discusión de los mismos, nos permitirá valorar el impacto positivo de alcanzar el objetivo planteado de consolidar en los docentes de la UPS la identidad y compromiso con la misión, filosofía y pedagogía salesiana, implementado por el plan de formación gestionado desde la pastoral universitaria, cumpliendo con lo estipulado en el Cuadro de Referencia, y garantizando que los profesores manejen los postulados filosóficos y religiosos salesianos para que organicen proyectos en conjunto con la pastoral y puedan acompañar al desarrollo integral de la juventud más necesitada que atiende nuestra obra salesiana.

Conclusiones

Con la implementación de este plan de formación, los docentes de la universidad se aproximan mucho más al legado de Don Bosco, la conformación de una gran familia dentro de la comunidad educativa salesiana, donde los profesores desarrollan estrategias motivacionales para la juventud más necesita y excluida. Como maestros acompañan todo el proceso de formación y crecimiento de los estudiantes. Por lo que permitirá, que los educadores universitarios estén siempre para los jóvenes para coadyuvar a sus problemas, "Maestros en la cátedra y hermanos en el patio" como decía Don Bosco (Attard, 2014). Como facilitadores educativos apreciarán los vínculos que se nacen con los alumnos, resaltando su dimensión ética y humanística entendida como testimonio personal, que beneficia la toma de conciencia y principios morales de la juventud. A través de este plan de formación, los docentes contribuyen desde su praxis a ser portavoces de la vida cristiana, la expresan cultural y profesionalmente en posibilidades fácticas, saberes y tareas extracurriculares que les permiten ser verdadero evangelizadores del mensaje de cristo.

La segunda conclusión de la que llegamos a través de la implementación del plan de formación docente, se garantiza que los docentes de la UPS llevan a la praxis educativa su itinerarios formativos nutriéndolo por la contribución del humanismo cristiano y salesiano, relacionándolos con otros tópicos esenciales para el camino de crecimiento integral de los jóvenes: la

formación de la conciencia, la educación de la afectividad y la educación sociopolítica y, específicamente, la formación religiosa. Aquí sería el gran aporte del plan, que los docentes de las carreras de la UPS, trabajen con la dimensión religiosa, teológica y humanística, que es la base de formación para nuestros jóvenes más necesitados y que será coordinador por la pastoral universitaria y por los docentes del ARF.

Recomendaciones

Se recomienda que este plan de formación coordinado por la pastoral universitaria y los docentes del área razón y fe sea sumido por el Vicerrectorado de la sede, como una política académica obligatoria para todo personal que ingrese a la institución, sea docente, administrativo y cual cualquier trabajador, que permita que todos conozcamos y analicemos el Sistema Preventivo para emplearlo y contextualizarlo a las nuevas realidades y a los diversos escenarios de vida cotidiana, por medio de una formación permanente en la dimensión humanista y de bondad.

También se recomienda que esta formación se expanda hacia la integralidad de la juventud y en especial de la más pobre que permita involúcranos con sus expectativas de vida, para trabajar en sus dimensiones personales y proyecto de vida e impulsarlo asumir principios de buenos cristianos y honrados ciudadanos, cuyo sello salesiano sea diferenciador con el resto de los profesionales que egresan de otras instituciones laicas. No podemos olvidar, que esta propuesta pedagógica tiene como propósito el llamado a la juventud para que pueda crecer en todas las dimensiones de la vida: personal, familiar, sociocultural, ambiental, sociopolítica y ético-religiosa; por ende, la tarea y responsabilidad es de todos los miembros de la UPS y de manera más particular de quienes asumen la gestión académica y administrativa de la institución.

Referencias

Attard, F. (2014). *La pastoral juvenil salesiana: cuadro de referencia*. Turín: SDB.

La *amorevolezza* como fuerza motivadora en el aula

María Anaís Leguízamo
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

La educación es un camino importante para el desarrollo de los pueblos, un eslabón sólido por el que deben transitar los niños, jóvenes y adultos permanentemente para desarrollar sus potencialidades y capacitarse para comprender, dar razón y reflexionar sobre los diferentes tipos de fenómenos presentes en el mundo y a la vez dar respuestas y soluciones a las problemáticas existentes. La experiencia educativa debe ser trascendente, siendo la misma una oportunidad de desarrollo y realización personal; de ahí la importancia del presente artículo que va encaminada a la reflexión sobre el valor de un ambiente educativo caracterizado por la familiaridad, el afecto y la cercanía dada la naturaleza social y afectiva de todos los protagonistas de la experiencia formativa.

Desde la perspectiva del carisma salesiano la formación y el acompañamiento que implican la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje está enmarcada en el Sistema Preventivo de Don Bosco quien con una visión humanista y cristiana miró a cada uno de sus acompañados de una manera integral.

Para Don Bosco la persona en formación debe ser atendida y promovida en todas sus dimensiones buscando un desarrollo humano con diferentes frentes que incluye lo corporal, lo intelectual, lo social, lo afectivo y lo espiritual impulsando de esta manera a cada niño y joven desde su singularidad hacia el aporte mancomunado de una experiencia comunitaria, de ahí surgen los tres pilares del Sistema Preventivo: razón, religión y *amorevolezza*.

Esta última, la *amorevolezza* o amor gentil o familiaridad es una impronta característica de toda casa salesiana e implica un intercambio de virtudes encaminadas a generar un ambiente humano y propicio para la mo-

tivación del encuentro, del desarrollo de talentos, el crecimiento personal y comunitario y por ende un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sentido de familia fue el soporte existencial que Don Bosco cultivó en el Oratorio de Valdocco; él mismo fue padre y maestro y buscó el Mamá Margarita, a la madre amorosa de todos. La fraternidad fue el lazo vinculante y ha quedado como una herencia infaltable para quienes continuamos su obra.

Han pasado 200 años, los contextos y cosmovisiones del mundo han cambiado; pero, la riqueza y validez del Sistema Preventivo se mantienen vigentes y es un desafío mantenerlo y privilegiarlo en un contexto social con desafíos propios de la Posmodernidad como el individualismo, el consumismo, el materialismo y el relativismo.

La persona contemporánea presa de un subjetivismo que le lanza entre el sin sentido, la soledad y el activismo desmedido requiere volver en sí y al contacto cercano y sencillo con quienes comparte la vida cotidiana y qué mejor contexto que el educativo para dar y recibir amor siendo protagonista activo de relaciones interpersonales humanistas que despierten su esencia y naturaleza socio afectiva y desarrolle su intelecto y cognición.

Metodología

La investigación se realizó en la UPS-Cuenca, con docentes y estudiantes del período académico Nº 56 teniendo como criterio de inclusión a estudiantes y docentes por ser quienes comparten en el aula de clase y como criterio de exclusión a las personas que están fuera de este contexto. La metodología aplicada fue cuantitativa al realizarse a través de la recopilación de datos concernientes al conocimiento y práctica de la *amorevolezza* en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario fue en línea aplicado en la plataforma Office 365 Forms. La encuesta fue aplicada por medios tecnológicos como el correo institucional de la sede Cuenca para docentes y WhatsApp para estudiantes por encontrarse en el período vacacional. Para el análisis estadístico de los datos se empleó el software IBM SPSS versión 26.

Para el cálculo de la muestra se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * z^2 * p * q}{(E^2 * (N-1)) + (z^2 * p * q)}$$

Donde:
N = Total de la población
z = Estadístico que depende del nivel de confianza
P = Proporción esperada
q = (1- p)
E = Margen de error permitido

Los resultados obtenidos con la aplicación de la fórmula indicaron que era necesaria la participación mínima de 68 estudiantes y 56 docentes para que la investigación sea significativa y pertinente el análisis de los datos. De esta manera de un universo de 289 docentes y 5 200 estudiantes los participantes voluntarios fueron 138, de los cuales 67 son docentes y 71 estudiantes siendo totalmente aceptable el número de participantes. La encuesta contiene nueve preguntas cerradas, planteadas y contestadas entre el 15 y el 18 de septiembre del año en curso.

Resultados

Se detallan los hallazgos recopilados en cada una de las preguntas planteadas.

Tabla 1
Pregunta 1: ¿Usted se desempeña en la UPS cómo? Docente-Estudiante

	Participantes	Porcentaje
Estudiantes	72	51,4%
Docentes	68	48,6%

Fuente: la autora

Tabla 2
Pregunta 2: ¿Conoce los pilares del Sistema Preventivo de Don Bosco?

	Sí	No
Estudiantes	61,1%	38,9%
Docentes	91,2%	8,8%

Fuente: la autora

Tabla 3
Pregunta 3: ¿Usted cree que el Sistema Preventivo de Don Bosco tiene vigencia en la actualidad?

	Sí	No
Estudiantes	70,8%	29,2%
Docentes	85,3%	14,7%

Fuente: la autora

Tabla 4
Pregunta 4: ¿Ha experimentado la buena práctica de la *amorevolezza* (amor gentil) en el aula?

	Sí	No	No sé
Estudiantes	50%	15,3%	34,7%
Docentes	76,5%	14,7%	8,8%

Fuente: la autora

Tabla 5
Pregunta 5: Señale el nivel de importancia de la aplicación de la familiaridad, la cercanía y el respeto dentro del aula de clase en el contexto educativo de la UPS: (Siendo 1 nada importante, 2 poco importante, 3 importante, 4 medianamente importante y 5 muy importante)

	Nada importante	Poco importante	Importante	Medianamente importante	Muy importante
Estudiantes	4,2%	4,2%	18,1%	37,5%	36,1%
Docentes	2,9%	1,5%	1,5%	27,9%	66,2%

Fuente: la autora

Tabla 6
Pregunta 6: Usted considera que la acogida y la gentileza del formador a sus estudiantes y viceversa son motivadoras para que la experiencia de enseñanza-aprendizaje tenga resultados positivos y motivadores

	Sí	No	Es indiferente
Estudiantes	86%	2,8%	11,1%
Docentes	98,5%	1,5%	--

Fuente: la autora

Tabla 7
Pregunta 7: En su vivencia en las aulas de clase, considera que el docente toma la iniciativa de búsqueda, cercanía y confianza hacia el estudiante: (Siendo: 1 nunca, 2 cuando se necesita, 3 siempre)

	Nunca	Cuando se necesita	Siempre
Estudiantes	9,7%	63,9%	26,4%
Docentes	2,9%	47,1%	50%

Fuente: la autora

Tabla 8
Pregunta 8: De acuerdo al carisma salesiano el docente de la UPS cumple con las características de ser: "Padre/Madre-Amigo/Amiga-Maestro/Maestra"

	Sí	No	De alguna manera
Estudiantes	34,7%	23,6%	41,7%
Docentes	67,6%	20,6%	11,8%

Fuente: la autora

Tabla 9
Pregunta 9: Tanto en el rol de docente o de estudiante, considera usted que la vivencia del amor, la bondad y la alegría en el aula de clases son fuentes de:

	Fortaleza	Debilidad	Me es indiferente
Estudiantes	80,6%	8,3%	11,1%
Docentes	98,5%	--	1,5%

Fuente: la autora

Como resultado de la investigación y de las herramientas utilizadas se advierte que el Sistema Preventivo no es conocido por la totalidad de las personas encuestadas. Tanto docentes como estudiantes, mayoritariamente lo consideran vigente y en mayor medida los docentes.

La *amorevolezza* ha sido experimentada como una buena práctica en el aula por parte de la mayoría de docentes, en tanto que solo la mitad de estudiantes encuestados la han vivenciado. Con respecto a la aplicación de la familiaridad, la cercanía y el respeto dentro del aula es considerado para los estudiantes como medianamente importante en tanto que para la mayoría de docentes es muy importante.

En ambos grupos la acogida y la gentileza son consideradas mayoritariamente como una fuerza motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo más relevante para los docentes. La imagen de "Padre/Madre-Amigo/Amiga-Maestro/Maestra" al referirse a los docentes es percibida de una manera medianamente relevante por parte de sus estudiantes, mientras que los docentes consideran ajustarse a este modelo.

Al referirse a la vivencia del amor, la bondad y la alegría en el aula de clases tanto estudiantes como docentes las consideran como una fortaleza.

Discusión

Don Bosco el maestro y pastor de la niñez y la juventud plasmó su carisma educativo pastoral a través del Sistema Preventivo: camino de encuentro, motivación, promoción, acompañamiento y formación integral. Los tres pilares que lo sustentan son la razón, la religión y la *amorevolezza* constituyéndose en herramientas formativas orientadas a la persona en su integralidad.

El parámetro Sistema Preventivo es la impronta de una casa de formación salesiana, todos sus integrantes deben conocerlo y vivenciarlo; en la presente investigación se evidencia que esta experiencia no es patrimonio de la totalidad de los protagonistas de la UPS-Cuenca, en el período 56.

El parámetro la *amorevolezza* el tercer pilar del Sistema Preventivo traducido como amor gentil, familiaridad o simplemente amor y utilizado por Don Bosco para llegar al ser integral de sus muchachos, en quienes se vivenció aquello de "no es suficiente amar a los jóvenes; es necesario que ellos se sientan amados", no es una experiencia asimilada por la totalidad de estudiantes, ya que solo la mitad de la muestra menciona haberlo experimentado, siendo esta de suma importancia como lo menciona Michal Vojtás (2019), que la describe como:

> El término indica más bien un conjunto de pequeñas virtudes de relación o actitudes y comportamientos entre personas, que se ponen de manifiesto en palabras, gestos, ayudas, dádivas, sentimientos de amor, de gracia, de disponibilidad cordial. Es afecto, benevolencia, benignidad, solicitud paterna y materna, también espiritual, hacia los hijos; de hombres y mujeres recíprocamente: esposos, novios, amigos; de protectores para con los protegidos, bienhechores para los beneficiados, con "amorevolezze" (p. 20).

Los parámetros *familiaridad*, *cercanía* y *respeto* son considerados medianamente importantes y muy importantes por parte de los estudiantes y los docentes respectivamente considerándose que estos deben ser buenas prácticas permanentemente dentro del ambiente académico pues permite tejer lazos emocionales y fuertes que vinculan a las personas de una manera humana, sólida y respetuosa; así lo hizo Don Bosco quien encontró en todo niño y joven a la persona digna de confianza, de nuevas oportunidades y apoyo. Su expresión: "Os amo con todo el corazón, y me basta que seáis jóvenes para amaros con toda mi alma" fue una impronta amorosa que marcó la existencia de cada niño o joven. Saenz (2015) corrobora lo dicho de la siguiente manera:

> La trilogía de la pedagogía de la bondad de Don Bosco se complementa con un tercer pilar de carácter pragmático. La praxis de la caridad, la razón y comprensión del amor de Dios en la manifestación de afecto o cari-

ño: "*amorevolezza*", el amor manifestado de la pedagogía de Don Bosco. La *amorevolezza* es entendida como la actitud de presencia participada del adulto en la vida del joven [...]. El acompañamiento dentro de la manifestación del cariño, para Don Bosco, significa también acompañar con ejemplo de vida, para incidir en el proceso formativo, que siendo el punto de partida el conocimiento y profesionalización, quizá permanece y toma fuerza para trascender el esquema planificado de un plan de estudios y posicionarse en el plan de vida de la persona con resultados ulteriores positivos (p. 53).

Los parámetros *acogida* y *gentileza* como fuerzas motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje son aceptados mayoritariamente por ambos grupos investigados corroborando que son elementos infaltables en la motivación que como eje transversal deben permear el ambiente de manera permanente. Para esto será imprescindible saber y comprender las diferentes cosmovisiones generacionales, manifestaciones culturales, características del desarrollo psicológico y humano, realidades, comportamientos particulares así como las competencias propias de los estudiantes o acompañados en un clima de fraternidad y amistad.

La *amorevolezza* es, por tanto, el elemento imprescindible que se debe cultivar en el aula de clases y que se requiere para que el proceso de acompañamiento y formación de las personas se realice de una manera sólida. Parte del pensamiento de Don Bosco (2015) es recogido en el libro *Estad siempre alegres* y menciona:

La experiencia de sentirse en casa suscita un ambiente rico de confianza y familiaridad. Es la propuesta del Sistema Preventivo: una serie de experiencias y valores transmitidos por el testimonio de los educadores y por el acompañamiento de quien ama y es amado. No basta acoger, es necesario aceptar sin filtros. Estar ahí para los jóvenes y hacérselo saber. La acogida, primero humana, que responda a sus necesidades de hablar, de ser escuchados, de tener encuentros profundamente humanos que les permitan reconocerse y reconstruirse. La verdadera influencia educativa, el verdadero atractivo tiende a poner en evidencia la originalidad y la peculiaridad de cada niño, adolescente o joven (p. 10).

En concordancia con lo dicho y corroborado con el paso del tiempo el santo padre Francisco en la exhortación apostólica *Christus Vivit* menciona al respecto:

La amistad no es una relación fugaz o pasajera, sino estable, firme, fiel, que madura con el paso del tiempo. Es una relación de afecto que nos hace sentir unidos, y al mismo tiempo es un amor generoso, que nos lleva a buscar el bien del amigo. Aunque los amigos pueden ser muy diferentes entre sí, siempre hay algunas cosas en común que los llevan a sentirse

cercanos, y hay una intimidad que se comparte con sinceridad y confianza (CV, 152).

La vivencia de los parámetros *búsqueda*, *cercanía* y *confianza* por parte del docente al estudiante son aceptados de manera media por ambos grupos correspondiendo a "cuando se necesita" por parte de los estudiantes y "siempre" por parte de los docentes. Se considera, por tanto, que la experiencia de estos elementos, propios del carisma salesiano no son vivenciados enteramente por ambos grupos a pesar de que la *amorevolezza* representada por dichos parámetros y otros, es muy necesaria en el ambiente salesiano y se concreta en actos sencillos y cotidianos dentro del contexto educativo como el saludo afectivo y cordial, la mirada amistosa, la palabra asertiva y el compromiso existencial como motivaciones de amabilidad.

El papa Francisco menciona en la exhortación apostólica *Postsinodal Amoris Laetita*: "El amor amable genera vínculos, cultiva lazos, crea nuevas redes de integración, construye una trama social firme [...]. El que ama es capaz de decir palabras de aliento, que reconfortan, que fortalecen, que consuelan, que estimulan" (AL, 100). La palabra y el gesto adecuado e inclusive la intuición asertiva, fomentarán un ambiente cálido y humano apropiado para disolver situaciones de tensión y promover a sus integrantes, que en lenguaje de Don Bosco genera la "casa que recibe". Es el mismo papa Francisco quien corrobora lo dicho:

> Crear "hogar" en definitiva "es crear familia; es aprender a sentirse unidos a los otros más allá de vínculos utilitarios o funcionales, unidos de tal manera que sintamos la vida un poco más humana. Crear hogares, "casas de comunión", es permitir que la profecía tome cuerpo y haga nuestras horas y días menos inhóspitos, menos indiferentes y anónimos. Es tejer lazos que se construyen con gestos sencillos, cotidianos y que todos podemos realizar (CV, 217).

Con respecto a los parámetros "Padre/Madre-Amigo/Amiga-Maestro/Maestra", relacionados a los docentes, los estudiantes mencionan no reconocer esta relación de manera significativa al igual que los docentes, aunque estos en un mayor porcentaje con respecto a los primeros. Estas características propias de Don Bosco y su legado tejen relaciones interpersonales marcadas con la impronta de la afectividad y dejan huellas permanentes en el ser. Frente al individualismo propio de nuestros tiempos generar un ambiente de comunidad y diálogo claro son desafíos para reconstruir la imagen de un docente cercano y familiar al estudiante. Lo mencionado lo corrobora el rector mayor de los salesianos, padre Ángel Fernández, en el *Aguinaldo 2020*:

> Subrayo la importancia del diálogo, que necesita de otras habilidades como son: saber escuchar, hablar de manera comprensible, ser capaz de

> proponer experiencias de comunión. El diálogo no consiste solo en dar opiniones. Cuando dialogamos hemos de esforzarnos por entender la experiencia que el otro vive y el pensamiento que expone. Es importante, por eso, favorecer siempre un clima de respeto ante las innegables diferencias, así como reconocer que el diálogo pide humildad para reconocer las propias limitaciones y confianza para valorar las propias riquezas (p. 11).

Los parámetros *amor*, *bondad* y *alegría* relacionados a fortaleza o debilidad son considerados mayoritariamente por ambos grupos como fortaleza, interpretándose como la necesidad propia de todas las personas de ser y sentirse amadas, valoradas en un ambiente de alegría propio del carisma salesiano. Por este motivo el Sistema Preventivo de Don Bosco y en este caso particular la *amorevolezza* requieren ser practicados por todos y valorizados por quienes aún no los han experimentado. Esta buena práctica en el aula tiene en la actualidad y desde la ciencia, asidero en la inteligencia emocional (IE) analizada por Madrigal (2017) como:

> Comprende un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, etc. Según Goleman la inteligencia emocional se observa como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (p. 58).

Se aprecia por tanto que la IE puede equipararse a la *amorevolezza* de Don Bosco pues parte de la promoción de una subjetividad cultivada y las emociones positivas para generar la motivación necesaria para descubrir, fomentar y potenciar los talentos y habilidades. Esto implica que el docente o acompañante debe ser un profesional capacitado en su ciencia y en su vida. Lo afirma Fragoso (2019):

> El maestro universitario debe contar tanto con competencias específicas para el manejo de emociones como con capacidades cognitivas producto de su formación y experiencia personal. Si el profesorado no tiene una sólida preparación en los conocimientos propios de su disciplina y en habilidades socioemocionales le será imposible instrumentar prácticas que promuevan la IE (p. 9).

Don Bosco fue un motivador sin descanso y en este contexto, se evidencia el papel de la motivación como puente entre los objetivos planteados y la obtención de los mismos a través de un trabajo arduo y apasionado, así lo menciona el neurocientífico Mario Alonso Puig (2019):

> Hoy se sabe que el máximo rendimiento en cualquier tarea tiene una relación directa en cómo nos estamos relacionando con dicha tarea. Quien le ve como algo complejo e incómodo huye de cualquier relación estrecha. Quien le ve como una oportunidad "disfrazada en ropa de trabajo", lo

que quiere es justo lo contrario, estrechar la relación. Recordemos que quien ha encontrado un qué y un por qué antes o después acaba encontrando un cómo. Así funciona el cerebro humano (p. 151).

Todo lo analizado en el presente artículo evidencia la actualidad y practicidad de la *amorevolezza* o amor gentil, como fuerza motivadora en el aula. Ya lo diría san Pablo con respecto al amor: "En cuanto a ustedes que el Señor les haga progresar y sobreabundar en el amor de unos con otros y en el amor para con todos, como es nuestro amor para con ustedes" (1 Tes, 3,12).

Conclusiones

El Sistema Preventivo de Don Bosco es el método pedagógico-pastoral orientado a formar integralmente a los estudiantes de las obras educativas salesianas. Sin embargo, no es conocido por la totalidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni es vivenciado como denominador común por parte de los mismos, aunque quienes lo conocen lo consideran mayoritariamente vigente.

El ambiente de esta casa de formación salesiana no es permeado enteramente por la buena práctica de la *amorevolezza* a pesar de que tanto los docentes como los estudiantes consideran que ella influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones interpersonales dentro del aula de clase cumplen con los rasgos característicos de la *amorevolezza* y de la familiaridad, pero en porcentajes aceptables son totalmente perfectibles como un gran desafío para vivenciar el carisma salesiano y la impronta del amor gentil enseñado por Don Bosco.

La *amorevolezza*, tercer pilar del Sistema Preventivo ha tenido vigencia desde hace 200 años y en la actualidad puede ser fundamentada desde la IE y la neurociencia que sostienen que las buenas prácticas humanistas en cualquier ambiente y en este caso particular el ambiente educativo son fuerzas motivadoras para que el proceso sea una experiencia de promoción y fortalecimiento integral tanto del estudiante como del docente.

Referencias

Fragoso, R. (2019). Qué hacen los docentes para desarrollar la Inteligencia emocional en las aulas universitarias: un estudio cualitativo. *Espiral, Cuadernos de Profesorado*, 101-110.

Francisco I. (2016). *Exhortación apostólica postsinodal Amoris Laetitia del santo padre Francisco*. El Vaticano: Editrice Vaticana.

Francisco I. (2019). *Exhortación Apostólica Post Sinodal Cristus Vivit. a los jóvenes y a todo el pueblo de Dios*. Bogotá: Verbo Divino.

La Biblia de Jerusalén. (2017). Bilbao: Desclée De Brouwer.
Madrigal, B. (2017). *Habilidades directivas: teoría, autoaprendizaje, desarrollo y crecimiento*. México DF: McGraw-Hill.
Puig, M. (2019). *Tus tres súper poderes para lograr una vida más sana, próspera y feliz.* Madrid: Espasa.
Saenz *et al*. (2015). *Don Bosco y los desafíos de la educación superior. Enfoques contemporáneos.* Cuenca, Ecuador: Abya-Yala.
Vojtás, M. (2019). *Sistema Preventivo: lecturas fundamentales.* Roma: Centro Salesiano de Formación Permanente América.

Os olhares de um grupo de estudantes do Centro Profissionalizante Dom Bosco na Escola Salesiana São José

Pedro Zavatto Junior
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Brasil

Introdução

O presente artigo surgiu de uma pesquisa na disciplina Educação e Juventude, parte integrante do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) Americana SP, iniciado em 2019. O objetivo da investigação se destinou a descobrir e conhecer um grupo de pessoas teoricamente invisibilizadas pela sociedade, e que talvez pudesse, através da denúncia, levar a uma tentativa de mudança de realidade. Como nos mostra Freire (1977): "A denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais" (p. 42).

A busca por justiça social e dignidade humana, com menos desigualdades e opressão, amplamente instaladas num mundo tão conturbado como o atual, faz com que todo estudante do programa de Mestrado em Educação Sócio Comunitária do UNISAL abrace causas congruentes com a melhoria da vida humana e se proponha a denunciar tais injustiças, com a finalidade de apresentar alternativas viáveis às melhorias. Este autor sempre buscou ajudar o próximo de várias maneiras, principalmente àqueles que vivem à margem da sociedade e não possuem condições dignas de vida. A proposta de estudo atribuída na disciplina Educação e Juventude aumentou a vontade de poder ajudar, primeiro tentando identificar o possível grupo de invisibilizados, para mais tarde apresentar possíveis alternativas de mudança de realidade. Diante de poucas possibilidades devidas a uma carga de trabal-

ho bastante intensa, foi realizada uma busca na região onde resido e a ideia inicial foi observar um grupo de jovens skatistas que frequenta uma praça de esportes no bairro, e que se reúnem semanalmente. Seria bastante interessante ouvir esses jovens e procurar saber qual poderia ser o sentimento em relação à sociedade em que vivem suas vontades, angústias, e principalmente se se percebem excluídos. Todo tipo de modalidade esportiva me atrai, não por menos que atuo na área há mais de 30 anos, ensinando e ensinando a ensinar. Contudo, a logística e a demanda de trabalho na minha profissão impossibilitaram os encontros. Então resolvi me valer do contato que tenho com jovens dentro da própria instituição onde leciono no caso a Escola Salesiana São José.

Em se tratando exclusivamente da possibilidade de acesso a um grupo de jovens que se enquadrasse na proposta do trabalho, consegui solucionar o problema, pois os alunos pesquisados seriam de outro setor da escola, porém bastante presentes no meu dia a dia. Tal grupo corresponde as jovens com idades entre 16 e 18 anos, integrantes do Centro Profissional Dom Bosco, o CPDB, setor mantido em caráter filantrópico pelos Salesianos.

A minha atuação direta como professor de educação física somente se dá com estudantes do Ensino Fundamental II, na sua fase final (estudantes dos 8º e 9º anos, que correspondem à faixa etária dos 14 aos 15 anos), porém os demais estudantes de outras séries e setores transitam pelo mesmo espaço, oportunizando contato e amizade. Mais adiante explicarei como funciona o Centro Profissionalizante Dom Bosco, mas adianto que, enquanto bom salesiano, minha presença entre os jovens deve sempre foi uma constante, e isso deve permear sempre a atuação de todo educador salesiano. O pátio de qualquer obra salesiana é o local ideal de trocas e conhecimentos, oportunizando um melhor convívio entre educadores e estudantes. O cuidado com o ser humano, característica marcante na filosofia salesiana, passa a ser totalmente possível de ser conseguido e mantido através da permanente presença entre os jovens. O educador presente entre os jovens se torna companheiro, mestre e colaborador, um referencial para todos os que ali circulam, não importando em qual setor atue diretamente.

Importante ressaltar de antemão que os jovens pesquisados são oriundos de famílias pobres e o meu alunado direto é formado por estudantes pertencentes às classes B e C. Este fato e essas diferenças e desigualdades entre os pesquisados e os demais estudantes, constituíram a intenção principal da pesquisa.

Pesquisas recentes sobre Juventude abordam o tema, caracterizando esta fase da vida como determinante para a formação do indivíduo como pessoa e como sujeito inserido na sociedade que habita. A educação não formal, muito presente no contato entre pessoas que se relacionam diante de gostos e atitudes comuns, colabora na formação desses cidadãos.

A juventude constitui a etapa da vida sobre a qual existe maior expectativa social; é um estágio do desenvolvimento que não é apenas uma ocorrência natural, e sim uma construção social que se acopla às transformações biológicas, indo da pré-adolescência até a fase adulta. Historicamente, esse período da vida está sendo cada vez mais ampliado, e há uma tendência universal de se caracterizar como população jovem a que compõe a larga faixa etária que vai dos 15 aos 30 anos (Denstad, 2008; Minayo, 2011).

A instituição escolar constitui um espaço social ideal para fazer com que os jovens, através do encontro diário com seus colegas, tenham oportunidades de construir seus caminhos para aprender a viver bem coletivamente. A educação não formal se dá até mesmo dentro das instituições de ensino formais. É somente através do convívio que os seres humanos adquirem condições de evoluírem enquanto sociedade. Isto é notório desde cedo, quando, por exemplo, observamos um grupo de crianças brincando em seus momentos de lazer. Num primeiro momento o grupo tenta se organizar em comum acordo, mas durante o desenrolar das atividades podem surgir discórdias e mal estares, que vão sendo trabalhados para que todos consigam satisfazer suas vontades. Muitas vezes tal processo pode apresentar conflitos maiores, quanto também pode despertar soluções determinantes e duradouras. Isso torna o processo de socialização muito abrangente e rico.

As desigualdades estão presentes em todos os setores sociais, porém quando se dá com jovens, tornam-se mais aparentes e desafiadoras. Um jovem com condições sociais limitadas acaba sofrendo muito quando se depara com outros jovens em situação melhor que a sua. É necessário que tenha muita capacidade de adaptação e muita resiliência para enfrentar tal situação.

Consideramos o fenômeno das desigualdades marcantes da vida social brasileira, que afeta principalmente a população jovem, e se expressa na economia, na educação, na cultura e na cidadania, um tipo de violência estrutural (Minayo, 1994).

O Centro Profissionalizante Dom Bosco dentro da Escola Salesiana São José

A Escola Salesiana São José foi fundada em 1953. Em nível internacional faz parte da Congregação Salesiana, que está presente em mais de 120 países e, em nível nacional faz parte da Rede Salesiana de Escolas (RSE). Segue os princípios educacionais e pedagógicos de Dom Bosco, sacerdote italiano que no século XIX, revolucionou a educação, criando o “Sistema Preventivo” apoiado na razão, religião e bondade. Esse modelo educacional supõe a presença efetiva e afetiva dos educadores entre os educandos promovendo e incrementando o protagonismo juvenil. O método pedagógico criado por Dom Bosco se baseia na participação do mestre na vida do aluno, colocando-o na impossibilidade de cometer faltas. Deve ser compreendido

mais como um meio de manter juntos, o educador e o educando do que como um plano de princípios e normas pedagógicas. Convicto de que só a bondade educa, o sistema procura desenvolver as faculdades afetivas do educando, transferindo-lhe o sentido do dever pela continuidade das boas práticas.

A obra salesiana no Brasil teve início em 1883, com a fundação do Colégio Salesiano Santa Rosa, de Niterói no Rio de Janeiro. Em pouco tempo a congregação reunia dezenas de casas em todo o país, todas com seus oratórios e associações de ex-alunos.

A Escola Salesiana São José atua na Educação Básica brasileira através da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio. No desempenho de sua missão educativo- filosófica, a Escola alicerça-se nos princípios do Evangelho, nas exigências do humanismo integral, viabilizando o escalonamento de valores às gerações de educandos no momento histórico atual.

Visando a manutenção de sua obra social, a Escola Salesiana São José detém o Centro Profissional Dom Bosco-CPDB. Este segmento faz parte da conjuntura acadêmica da instituição e tem como proposta oferecer conhecimentos de nível técnico e preparar, com ensino de qualidade para colocação no mundo do trabalho, jovens com habilidades e competências técnicas e humanas, com idade entre 15 e 18 anos, de ambos os sexos. São oferecidos os seguintes cursos: Técnico em Informática, Técnico em Fabricação Mecânica e Técnico em Eletroeletrônica. Contudo, em algumas outras obras salesianas é possível encontrar muitos outros cursos, contemplando assim um abarcamento maior de ofertas para o mercado de trabalho.

O ingresso a esses cursos se dá através de um processo seletivo que é realizado sob a responsabilidade da Comissão de Bolsas de Estudos da Escola Salesiana São José e tem como critérios:

- Candidato (a) deve estar cursando o Ensino Médio em 2019.
- Ter idade máxima de 17 anos, completados em 2020.
- Renda familiar per capita (por pessoa) de até um salário mínimo e meio (R$ 1.567,00).
- Realizar o exame de seleção (classificatório) na Escola Salesiana São José.
- Entrevista e Apresentação de documentos dos aprovados.
- Matrícula dos convocados após entrevista.

Uma Bolsa de Estudos Integral será concedida aos candidatos que atendam aos critérios estabelecidos na Lei: 12.101/2009, alterada pela Lei 12.868/2013.

Têm crescido projetos e programas destinados as jovens por parte de instituições e agências de trabalho social (ONG, associações beneficentes, instituições de assistência etc.). A maior parte desses projetos destina-se a prestar atendimento para adolescentes em situação de “desvantagem social” (adolescentes carentes é o termo mais usado, visando adolescentes de

família com baixa renda ou de "comunidades pobres") ou de "risco", termo muito empregado para designar adolescentes que vivem fora das unidades familiares (os "meninos de rua"), adolescentes submetidos à exploração sexual, ou aqueles envolvidos com o consumo ou o tráfico de drogas, em atos de delinquência etc. (Abramo, 1994).

Envolvimento profissional

O que me motivou a pesquisar os alunos do Centro Profissional Dom Bosco, foi me recordar da experiência que tive enquanto professor de educação física deste público no ano de 2009. Durante o primeiro semestre daquele ano, tive a oportunidade de conviver com duas turmas desses jovens, que na época estavam no 2º ano do curso. Como acontece ainda hoje, são alunos oriundos de escolas públicas e muito carentes financeiramente, que buscam conquistar um futuro melhor, onde encontram uma excelente oportunidade de desenvolvimento estudantil e formação técnica para ingresso no mundo do trabalho.

Quando estive à frente do grupo de estudantes do Centro Profissional Dom Bosco, ministrando as aulas de educação física, muitas coisas me chamaram a atenção logo no início do trabalho. A principal foi que a maioria dos jovens chegava das escolas onde cursavam o Ensino Médio no período da manhã, sem almoço. As minhas aulas eram as primeiras do período da tarde, 13:30 e o lanche oferecido pela escola só acontecia às 15:30. Muitos estudantes faziam do seu lanche da tarde o seu almoça do dia. Percebi que tinha diante de mim um público mal alimentado, porém ávido pelas atividades esportivas que seriam oferecidas. Naquela época ministrava aulas somente para os estudantes da Escola Salesiana São José nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. A realidade era outra, pois meus alunos eram adolescentes da classe média, bem nutridos e com poucas atribuições sociais. Estavam ali somente para estudar e passar de ano e de fase.

Isso me causou, logo de início, um desconforto muito grande. Nunca havia me deparado com tal situação e muito menos com a possibilidade de poder prejudicar a saúde de alunos através das atividades esportivas que viria a oferecer. Pensando bem, um corpo mal nutrido não tem condições para suportar nenhum esforço que seja exigido a ele.

Passada essa primeira angústia e já tratando de elaborar de forma cautelosa minhas atividades futuras para com a nova clientela, comecei a conhecer uma realidade que estava longe da minha rotina de trabalho, porém muito presente fisicamente.

As conversas dirigidas começaram a focar a saúde de uma forma geral. Não só a importância de ter energia para conseguir realizar sem problemas uma aula de educação física, mas também os hábitos de higiene, a saúde sexual, o desenvolvimento físico e a manutenção da saúde física e mental.

Durante alguns meses pude perceber que aqueles jovens estavam investindo tudo o que podiam de uma forma intensa, com a única ideia de terem uma vida melhor. Talvez fartos de passarem por muitas privações, procuravam ali maneiras de buscar a esperança num futuro promissor e digno.

Ocupavam os mesmos espaços dos demais alunos da escola, porém com propósitos muito mais importantes para suas vidas. Enquanto os estudantes pagantes assistiam às aulas para o ganho de conhecimento, os estudantes bolsistas iam além, para concluírem um curso que talvez lhes dessem condições de sobrevivência no mundo corporativo, e não obstante o sustento de suas famílias. Muitos desses jovens têm suas obrigações adiantadas, quando nos referimos à necessidade de ajudar as suas famílias financeiramente, e segundo Groppo (2015): "Acabam deixando a moratória social de lado" (p. 67). Por vezes muitos jovens são surpreendidos por uma gravidez indesejada ou por alguma violência presente no seu dia a dia, como roubo ou tráfico de drogas, e mesmo assim buscam incessantemente lutar pela sobrevivência.

Em alguns momentos percebi que as juventudes ali presentes que frequentavam os mesmos espaços, tentavam se relacionar, mas encontravam resistências. Nas conversas sobre tal fato, ficava evidente que o grupo menos privilegiado se colocava abaixo do grupo mais abastado, se achando incapaz ou inferior em vários setores, onde acabava colocando obstáculos para uma aproximação. Contudo, por ter muito mais experiência e contato com o grupo com mais posses, constatava que o preconceito reinava e tinha o sentido de cima para baixo.

Passados todos esses anos, com a possibilidade de investigação surgida através de um trabalho de estudo de caso na disciplina Juventude e Educação do Programa de Mestrado, me vi na obrigação de fazer alguma coisa a esse respeito. A tarefa de estudar um grupo de jovens invisíveis perante a sociedade remeteu-me às memórias do tempo da convivência e me motivou, a saber, se ainda existia algum tipo de impedimento ou preconceito na relação entre os grupos. Mesmo sabendo que não eram os mesmos estudantes de anos anteriores, existia a mesma situação de ocupação espaços comuns na mesma instituição de ensino.

A pesquisa

Iniciei apresentando a ideia de investigar um grupo de estudantes do Centro Profissional Dom Bosco a um professor comum dos dois setores da escola. O professor Santana, amigo de muitos anos, ministra aulas de Filosofia para o Ensino Fundamental II e também para o Centro Profissional Dom Bosco, em todos os cursos. Ele me deixou à vontade para abordar o grupo em uma de suas aulas semanais e aplicar rodas de conversa ou pes-

quisas diretas com os estudantes. Ao levar o propósito do trabalho ao conhecimento do coordenador do curso, não obtive a mesma receptividade, e me sobrou apenas a tentativa de curtas conversas nos intervalos das aulas. Vi que o tempo não seria suficiente e resolvi dar outro rumo para a pesquisa, aplicando um questionário escrito. Elaborei nove questões e encaminhei à coordenação para análise e posterior deferimento. Neste meio tempo, foi requerido que eu apresentasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mesmo tendo explicado que se tratava de um trabalho de estudo e não de uma pesquisa acadêmica. Depois de toda documentação ajustada, tive um espaço de quinze minutos, que antecederam o início do período de aulas em um dos dias da semana, para tratar com um grupo de dez estudantes. Foi assim que iniciei o processo investigativo. Coloquei as explicações ao grupo e distribuí o TCLE juntamente com o questionário, na presença do coordenador e com a premissa de que a devolução se daria em dois dias. Fui muito bem recebido pelo grupo, que me deixou bastante à vontade para poder explicar o processo da atividade. Obtive o retorno dos questionários no período estipulado, sendo que apenas um questionário não foi devolvido. Todos os estudantes pesquisados tinham 18 anos completos (critério solicitado pelo coordenador, pois não haveria nenhuma dificuldade quanto ao TCLE), e o grupo era constituído por oito rapazes e uma garota.

A intenção da pesquisa foi investigar se os estudantes do Centro Profissional Dom Bosco sofriam ou já sofreram algum tipo de preconceito vindo dos estudantes dos demais setores, e dos funcionários da escola. Como não quis ir direto ao assunto para não levantar polêmicas ou causar algum desconforto com o grupo pesquisado, iniciei conforme consta abaixo, com perguntas simples para depois (a partir da quinta questão) ser mais pontual diante da intenção principal da pesquisa.

- Idade/Curso
- O que o (a) motivou a procurar o Centro Profissionalizante Dom Bosco?
- Como é estudar na Escola Salesiana São José?
- Quais atividades desenvolvidas pela Escola Salesiana São José lhe agrada mais?
- Você já sofreu algum tipo de preconceito vindo dos estudantes ou funcionários da Escola Salesiana São José? Comente.
- Você acha que o tratamento dado pelos funcionários da Escola Salesiana São José aos estudantes do Centro Profissional Dom Bosco é igual aos demais estudantes da instituição? Comente.
- Fez amizades com estudantes de outros setores da escola?
- O que você acha que deveria ocorrer para haver uma convivência mais saudável com os colegas da escola?
- (facultativa) Desabafe, sugira, critique... Fique à vontade!

As questões abaixo foram mais diretivas e pontuais, e por esse motivo aponto suas respostas:

- Você já sofreu algum tipo de preconceito vindo dos estudantes ou funcionários da Escola Salesiana São José? Comente. *Não - 7 respostas. Sim - 2 respostas "sofri preconceito social, religioso e de gênero" / "senti diferença de tratamento".*
- Você acha que o tratamento dado pelos funcionários da Escola Salesiana São José aos estudantes do Centro Profissional Dom Bosco é igual aos demais estudantes da instituição? Comente. *Não - 7 respostas. Sim - 2 respostas "aqueles que identificaram diferenças de tratamento, negativas no caso, definiram como causa principal a isenção de pagamento das mensalidades (bolsas)".*
- Fez amizades com alunos de outros setores da escola? *Não - 3 respostas. Sim - 6 respostas "através de atividades extra classe oportunizadas pela escola: palestras, saídas de estudos, campanhas beneficentes, Jogos Salesianos, Festa Junina, Pastoral da Juventude Estudantil, Grupo de Ajuda Missionária, entre outros".*
- O que você acha que deveria ocorrer para haver uma convivência mais saudável com os colegas da escola? *"depende de cada aluno" - 2 respostas "a escola deve oferecer atividades direcionadas para o melhor convívio social" - 7 respostas.*
- (facultativa) Desabafe, sugira, critique... Fique à vontade! *"nada declararam" - 6 questionários "sente o Centro Profissional Dom Bosco excluído da maioria das atividades que a escola oferece" - 1 resposta "sofre preconceito social e atribui isso ao fato de ser bolsista" - 1 resposta "a escola tem que igualar as condições de participação entre todos os setores" - 1 resposta.*

Considerações gerais

Por apresentar uma amostra com um número pequeno de participantes (9 estudantes), devido às dificuldades mencionadas anteriormente, a investigação sinalizou que existem alguns preconceitos dentro da escola, sinalizados pela isenção de pagamento das mensalidades por parte dos que manifestaram tal condição, principalmente vindo de funcionários.

Apesar de oferecer uma série de atividades conjuntas, ainda assim foram feitas cobranças para que haja mais ofertas por parte da escola.

Muito chamou a atenção o fato da grande valorização da Escola Salesiana São José como um todo (não só pelos cursos do Centro Profissionalizante Dom Bosco), demonstrada por todos os participantes da pesquisa, não aparecendo nenhuma crítica ou descontentamento.

Estar atento às inúmeras circunstâncias que atingem as juventudes que estão ao nosso entorno, pode nos favorecer a nos tornamos sujeitos de atuação e de transformações. Caso não tivesse tal sensibilidade quando da época do primeiro contato com os jovens estudantes do Centro Profissionalizante Dom Bosco, e não tivesse dado a devida importância aos fatos que me foram apresentados, talvez não conseguisse enxergar a realidade tal qual se apresenta na nossa sociedade. Isso naquela época, e agora também, faz-me ter a responsabilidade em poder atuar de alguma forma em prol da sociedade, mesmo em se tratando do simples fato de levantar questões e sinalizar possíveis melhorias. Em busca do inédito viável, precisamos nos mobilizar em prol de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Referências

Abramo, H. W. (1994). *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.*

Dayrell, J., Gomes, L. N. & Leão, G. (2010). *Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?*

Dayrell, J. (2001). *O jovem como sujeito social.*

Freire, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Groppo, L. A. (2015). *Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis*.

Minayo, MCS. (2008). *A condição juvenil no século XXI.*

Sítio da Escola Salesiana São José: www.essj.com.br/

Carrera de Educación

En mayo de 2013, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) del Ecuador celebró el I Congreso de Educación Salesiana, en la ciudad de Cuenca. Siete años después y ahora de manera virtual, se llevó a cabo su cuarta edición con el tema: "El proyecto educativo: desafíos juveniles para una transformación social".

El presente volumen recoge 43 trabajos presentados en este IV Congreso: cinco conferencias magistrales y 38 artículos académicos. Los artículos están divididos en cuatro ejes temáticos: "Educación y procesos de participación social", "Ciudadanías infanto-juveniles", "Transformaciones pedagógicas y transformación social en un contexto de crisis global" y "Sistema preventivo y educación". De ellos, siete se publican en portugués y los restantes es español. Asimismo, se cuenta con la participación autores de Ecuador, América Latina y Europa.

Se espera que estos textos arrojen luces a los involucrados en el proceso educativo, desde la perspectiva de los jóvenes como sujetos de la educación y en el contexto de las limitaciones que impuso la pandemia por COVID-19.










ISBN: 978-9978-10-595-5

